Dokumentarische Schulforschung



Jan-Hendrik Hinzke / Tobias Bauer
Alexandra Damm / Marlene Kowalski
Dominique Matthes
(Hrsg.)

Dokumentarische Schulforschung

Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation

klinkhardt

Hinzke / Bauer / Damm / Kowalski / Matthes

Dokumentarische Schulforschung

Dokumentarische Schulforschung

Die Reihe wird herausgegeben von Dominique Matthes, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Jan-Hendrik Hinzke, Marlene Kowalski, Hilke Pallesen und Doris Wittek

Die Reihe ‚Dokumentarische Schulforschung' versammelt gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Auseinandersetzungen an der Schnittstelle schulischer Gegenstandsfelder und Dokumentarischer Methode. Damit ist das Anliegen verbunden, verschiedene Ansätze und Facetten einer dokumentarisch operierenden Erschließung von Schule bzw. Schulischem sichtbar zu machen und eine Plattform des Austauschs zu bieten, die fortlaufend auch Herausforderungen im Forschungsprozess und Leerstellen im Diskurs sichtbar machen soll.

Jan-Hendrik Hinzke
Tobias Bauer
Alexandra Damm
Marlene Kowalski
Dominique Matthes
(Hrsg.)

Dokumentarische Schulforschung

Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k



Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 431542202.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2023.lg. Verlag Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © filo, iStockphoto.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



ISBN 978-3-7815-6022-2 digital doi.org/10.35468/6022

ISBN 978-3-7815-2580-1 print

Inhaltsverzeichnis

Teil 2: Studienreviews

Teil 3: Empirische Studien

Dominique Matthes, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Jan-Hendrik Hinzke, Marlene Kowalski, Hilke Pallesen und Doris Wittek

Zur Reihe *Dokumentarische Schulforschung*. Eine Basis für die Publikation von Forschungsarbeiten zur dokumentarischen Erschließung von Schule

- Welches mittels der Dokumentarischen Methode generierte Wissen zur Konstruktion und Praxis des Schulischen liegt im Feld der empirisch fundierten Schulforschung vor?
- Wohin streben die mit der Dokumentarischen Methode verknüpften und auf Schule bezogenen Auseinandersetzungen und wovon grenzen sie sich ab?
- Wie wird eine dokumentarisch operierende Schulforschung grundlagentheoretisch begründet, begrifflich-theoretisch gerahmt sowie forschungsmethodisch und empirisch betrieben?
- Welche Vielfalt der Zugänge liegt vor und was kann unter den hierunter firmierenden Studien zugleich als ‚typisch' gekennzeichnet werden?
- Was tragen die einzelnen Studien wiederum übergreifender zum Feld der (Dokumentarischen) Schulforschung bei? Welche neuen Erkenntnisse und welche Desiderate können aufgezeigt und damit der Bearbeitung zugeführt werden?

Jene Fragestellungen, die den Blick auf die einzelnen Studien, übergreifenden Prinzipien sowie ihre Relation zueinander lenken, waren leitend für die Entwicklung einer Buchreihe mit dem Titel *Dokumentarische Schulforschung*, die im Julius-Klinkhardt Verlag angesiedelt ist. Das Gründungsteam und den Herausgabekreis bilden Dominique Matthes, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Jan-Hendrik Hinzke, Marlene Kowalski, Hilke Pallesen und Doris Wittek.
Die Initiation der Reihe *Dokumentarische Schulforschung* geht zurück auf das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Netzwerk „Dokumentarische Schulforschung" (‚NeDoS'; Projektnummer: 431542202; Projektlaufzeit: Januar 2020 bis Juni 2023). Das übergeordnete Ziel des Netzwerkes, welches auf

doi.org/10.35468/6022-01

der Basis von regelmäßigen Arbeitstagungen und unter Einbezug von externen Expert*innen verfolgt wurde, stellte die wissenschaftliche Erschließung von Schule auf der Grundlage der Praxeologischen Wissenssoziologie und unter Hinzunahme der Dokumentarischen Methode dar. Der Zusammenschluss im Netzwerk bot Wissenschaftler*innen aus unterschiedlichen Schwerpunktbereichen der Schulpädagogik und Schulforschung die Möglichkeit, sich standortübergreifend über begrifflich-theoretische, forschungsmethodische und empirische Zugänge einer praxeologischen und rekonstruktiven Logik dieser Art und Weise des Forschens auszutauschen. Über die gemeinsame Bearbeitung gegenstandsbezogener und methodisch-methodologischer Fragestellungen konnten dabei Schwerpunkte, ‚blinde Flecken' und Leerstellen im Forschungsdiskurs entdeckt und über kooperative Beiträge erste Befunde generiert und in den Diskurs eingebracht werden. Auch die komparative Sichtung und Sondierung vorliegender Forschungsarbeiten und -tätigkeiten trug dazu bei, Charakteristika und Desiderate aufzudecken. Mit der aus diesem Arbeitskontext heraus entwickelten Reihe sollen einerseits die im Netzwerk entstandenen Arbeiten und gewonnenen Erkenntnisse einem breiten Publikum eröffnet sowie nachhaltig fortgeführt werden. Andererseits wird ein Diskurs mit solchen (Forschungs-)Projekten angestrebt, die sich ebenso unter dem Dach und im Horizont Dokumentarischer Schulforschung verorten. Die Reihe bietet der Vielfalt und den Spezifika der hierunter firmierenden Forschungen ein Forum.

In ihrer inhaltlichen Ausrichtung fokussiert die Reihe sowohl die Erforschung als auch die Erforschbarkeit schulischer Kontexte mit der Dokumentarischen Methode. Wie sich mit Blick auf das Feld der Schulforschung zeigt, hat sich eine dokumentarisch ausgerichtete Schulforschung in der spezifischen Verknüpfung von Kategorien und Arbeitsschritten, Methoden und Datensorten zu einem bedeutsamen Strang innerhalb einer empirisch fundierten Schulforschung entwickelt. Diese Form der empirischen Erschließung schulbezogener Themen und Problemstellungen steht dabei in einem engen Zusammenhang mit einem (praxeologisch-)wissenssoziologischen Zugang insbesondere zu impliziten und handlungsleitenden Erfahrungshintergründen der beteiligten Akteur*innen bzw. Akteursgruppen sowie zu jenen stillschweigenden Wissensbeständen, die sich in Interaktionen und vermittelt über Artefakte dokumentieren. Mit diesem Ansatz geht zugleich eine analytische Differenzierung und Relationierung verschieden gelagerter, mehr oder weniger bewusster Wissensformen und Handlungslogiken einher, die die Praxis implizit anleiten und sich schließlich analytisch im Horizont von Orientierungsrahmen, Habitusformationen bzw. Milieus figurieren lassen. Im Besonderen rücken hierfür selbstläufige Fokussierungen alltäglicher Szenerien des Schulischen in den Blick, die etwa über diskursive Methoden wie Gruppendiskussionen und Interviews, über visualisierende Methoden wie Fotografien und Zeichnungen, oder aber auch Forschungsmaterialien wie Filme und Videografien

doi.org/10.35468/6022-01

stimuliert und erhoben werden können. Zudem bieten auch alltägliche, öffentlich zugängliche und digitale Medien einen ertragreichen Zugang zur sozialen Praxis. Zur Erschließung des Forschungsfeldes Schule erhalten darüber hinaus nicht nur neuartige Datensorten zunehmend mehr Aufmerksamkeit, sondern auch triangulierende Forschungsdesigns.

Die Reihe versammelt entsprechende gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Auseinandersetzungen an der Schnittstelle schulischer Gegenstandsfelder und Dokumentarischer Methode. Damit ist das Anliegen verbunden, verschiedene Ansätze und Facetten einer dokumentarisch operierenden Erschließung von Schule bzw. Schulischem sichtbar zu machen und im Zuge der Erhöhung ihrer Sichtbarkeit zugleich eine Plattform des Austauschs zu bieten, die fortlaufend auch Herausforderungen im Forschungsprozess und Leerstellen im Diskurs aufzeigen und bearbeiten soll. In der Reihe können daran anschließende monografische Schriften (etwa Qualifikationsarbeiten, Lehrbücher, Forschungsberichte), Tagungs- sowie Sammelbände publiziert werden.

Die in der Reihe geführten Bände zeichnen sich übergreifend dadurch aus, dass sie einschlägige Fokussierungen auf ein oder mehrere mit Schule verbundene/s Forschungsfeld/er vornehmen und diese/s im jeweils gewählten (praxeologisch-) wissenssoziologischen Zugang begründet darlegen. Weiterhin sind die Bände dadurch gekennzeichnet, dass sie methodologische Fundierungen bzw. Anlagen in der Dokumentarischen Methode aufweisen und in der Regel die Wechselwirkungen zwischen Gegenstandsforschung und Methodennutzung thematisieren sowie problematisieren. Hervorzuheben ist ebenso, dass in allen Bänden die Vorgehensweisen bei der Datenerhebung und der Datenauswertung sowie die Rekonstruktionen an Texten und Bildern intersubjektiv nachvollziehbar dargelegt werden. Ferner spiegeln sich in ihnen auf der Basis der empirischen Befunde die materialen Erkenntnisgewinne, die Erträge der Theoriebildung und Anschlussperspektiven für das Forschungsfeld. Hierunter zählt auch, dass alle Bände begründete Impulse für die Konzeptualisierung Dokumentarischer Schulforschung bieten und diesen Forschungsstrang damit fortlaufend konturieren und schließlich weiterentwickeln. Letztlich sind in dieser Vorgehensweise immer auch die Chancen Dokumentarischer Schulforschung ebenso wie ihre Grenzen näher zu ergründen.

doi.org/10.35468/6022-01

Nachfolgende Bände sind bereits erschienen bzw. befinden sich im Erscheinen:

Monografien:

Bressler, Christoph (2023). *Lehrende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kahlau, Joana (2023). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Matthes, Dominique (2023 / i. E). *Lehrer*insein als Praxis. Fallrekonstruktionen zum Bildraum Lehrberuf zwischen Selbst- und Fremdperspektiven.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sammelbände:

Bauer, Tobias & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2023/i. E.). *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hinzke, Jan-Hendrik, Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Kowalski, Marlene & Matthes, Dominique (Hrsg.) (2023). *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Korte, Jörg, Wittek, Doris, Kowalski, Marlene & Schröder, Jana (Hrsg.) (2023/i. E.). *Dokumentarische Professionalisierungsforschung. Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Matthes, Dominique, Hinzke, Jan-Hendrik, Pallesen, Hilke & Wittek, Doris (Hrsg.) (2023/i. V). *Dokumentarische Schüler*innenforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wittek, Doris, Korte, Jörg, Matthes, Dominique & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2023/i. V.). *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6022-01

Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski und Dominique Matthes

Dokumentarische Schulforschung. Einleitende Rahmung einer Forschungsrichtung

Zusammenfassung

Mit der Einleitung zum Sammelband ist eine dreifache Zielsetzung verbunden. Erstens soll sie in das Themenfeld einer Dokumentarischen Schulforschung einführen. Diese mit der Dokumentarischen Methode operierende Forschungsrichtung stellt eine spezifische Form der qualitativ-rekonstruktiven Erforschung von Schule bzw. des Schulischen dar, in der das Wechselverhältnis von gegenstandsbezogener Erkenntnisgewinnung und Methode sowie Methodologie reflexiv in den Blick genommen wird. Spezifizierend wird in drei Schwerpunkte Dokumentarischer Schulforschung – Forschung zu Schulentwicklung, zu Schulkultur und zu Schule als Organisation – eingeführt. Zweitens soll die Einleitung jenen Projektkontext umreißen, innerhalb dessen die vorgelegte Konzeption Dokumentarischer Schulforschung entstanden ist, d. h. das DFG-geförderte Netzwerk Dokumentarische Schulforschung (NeDoS). Drittens werden die Struktur des Bandes sowie die einzelnen Beiträge vorgestellt.

Schlüsselwörter

Dokumentarische Schulforschung, Qualitativ-rekonstruktive Schulforschung, Dokumentarische Methode, Schulentwicklung, Schulkultur, Schule als Organisation

Abstract

Documentary Research on and in Schools. Providing an Introductory Framework for a Strand of Research

The introduction of the present volume has three main objectives: First, the topic of documentary research on and in schools is introduced. This field of research represents a specific form of qualitative-reconstructive research on schools and schooling in which the relationship between object-related knowledge acquisition and the use of the Documentary Method as both a method and a methodology is reflexively examined. Specifically, three subdivisions of

doi.org/10.35468/6022-02

documentary research on and in schools are presented: research on school development, research on school culture, and research on school as an organization. Second, the introduction outlines the project context within which the presented conception of documentary research on and in schools was developed – that is, the Network of Documentary Research on and in Schools (NeDoS), which is funded by the German Research Association. Third, the structure of the present volume and its articles is presented.

Keywords
documentary research on and in schools, qualitative-reconstructive research on school education, Documentary Method, school development, school culture, school as an organization

1 Ausarbeitung einer Dokumentarischen Schulforschung

Schulforschung stellt eine interdisziplinäre Forschungsrichtung dar, im Rahmen derer im deutschsprachigen Raum eine Vielzahl an Forschungsmethoden zur Erschließung des jeweiligen schulpädagogischen Gegenstands eingesetzt wird (Böhm-Kasper & Gausling 2017). Die Dokumentarische Methode ist eine davon (Böhme 2008; Asbrand 2009, 2011) und kann – v. a. neben der Objektiven Hermeneutik und der Ethnographie – als etabliertes Verfahren der qualitativen Schulforschung angesehen werden (Böder & Rabenstein 2021; Matthes & Hinzke 2022).
Mittlerweile liegt eine Reihe differenzierter, dokumentarisch generierter Forschungsergebnisse zu Fragen vor, die Aspekte von Schule bzw. des Schulischen näher zu bestimmen suchen. Deutlich wird, dass der insbesondere in der Praxeologischen Wissenssoziologie fundierte Zugang der Dokumentarischen Methode und das damit verbundene spezifische methodische Vorgehen formen, welche Aspekte des Schulischen wie in den Blick geraten, welche Aspekte aber auch angesichts der Begrenzung eines jeglichen methodischen Vorgehens (Prengel et al. 2010) ‚unbeleuchtet' bleiben. Damit prägt diese Forschungsrichtung ein bestimmtes Verständnis, was unter Schule gefasst und basierend auf empirischen Studien diskutiert wird. So wird das Schulische in dokumentarischen Studien zentral im Lichte der Kontrastierung von kommunikativem und konjunktivem Wissen sowie als mehrdimensionaler Erfahrungsraum analysiert (Böder & Rabenstein 2021; Hinzke et al. i. d. B. b). Dabei ermöglicht die Dokumentarische Methode einen Zugang zum Forschungsgegenstand, der von einem reflexiven Verhältnis zu und einem gegenstandskonstituierenden Charakter von Forschungsmethoden ausgeht (Kalthoff 2008, zit. nach Böder & Rabenstein 2021, S. 2f.).
Gleichzeitig ist zu beobachten, dass die Auseinandersetzung mit dem spezifischen Forschungsgegenstand Schule umgekehrt betrachtet insofern auch auf die

doi.org/10.35468/6022-02

Dokumentarische Methode ‚wirkt', als diese in den letzten Jahren sowohl in ihrer grundlagentheoretischen Fundierung als auch in ihrem methodischen Vorgehen auch bzw. in Teilen primär durch die Beschäftigung mit Gegenständen der Schulforschung weiterentwickelt wurde. Beispielsweise haben Barbara Asbrand und Matthias Martens (2018) einen Vorschlag für eine auf Unterrichtsvideographie basierende Dokumentarische Unterrichtsforschung entworfen. Ralf Bohnsack (2017, 2020) hat nicht zuletzt in Auseinandersetzung mit schulpädagogischen Forschungen zum Berufseinstieg von Lehrpersonen (etwa Hericks et al. 2018) die Differenzierung von Norm und Habitus in der Auseinandersetzung mit der „Handlungs- und Anforderungsstruktur" (Bohnsack 2020, S. 102) in Bezug auf das „Interaktionssystem der jeweiligen Organisation und insbesondere dasjenige der Interaktion mit der Klientel" (ebd.) weiter ausgeführt. U. a. auf Basis von Analysen von Unterricht (etwa Wagener 2020) hat Bohnsack zudem die konstituierende Rahmung und die praktische Reflexion als zentrale Größen eines Professionalitätsentwurfes eingeführt, der auch für den Lehrer*innenberuf Geltung beansprucht. Daneben finden sich Untersuchungen, die sich der Reflexion des methodischen Vorgehens bei der Analyse schulischer Phänomene widmen (etwa Graalmann et al. 2021).

Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen und Entwicklungen in der Verknüpfung von Schulforschung und Dokumentarischer Methode stellt dieser Sammelband den Auftakt einer Serie von Herausgeber*innenbänden dar, die maßgeblich auf Diskussionen im DFG-geförderten „Netzwerk Dokumentarische Schulforschung" (NeDoS)[1] zurückgehen. Das zentrale Anliegen von NeDoS bestand darin, die oben angeführte Wechselbeziehung von gegenstandsbezogener Erkenntnisgewinnung im Bereich von Schulforschung auf der einen und methodologischen Prämissen sowie methodischen Schritten der Dokumentarischen Methode auf der anderen Seite in ihrer Vielschichtig- und Wechselseitigkeit zu analysieren und für eine künftige Erschließung von Schule bzw. des Schulischen sowie für methodische Diskussionen fruchtbar zu machen.

Zur Erreichung dieser Ziele wurden im NeDoS drei Formate der Zusammenarbeit etabliert, die im Folgenden näher vorgestellt werden, um die Grundlage zu kennzeichnen, auf der der vorliegende Band basiert. Erstens kamen die 15 Mitglieder des Netzwerks – Prae- und Postdocs sowie (Junior-)Professor*innen aus

1 Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 431542202. Förderzeitraum 01/2020-06/2023. Das NeDoS ist ein Projekt, das von der Arbeitsgemeinschaft Dokumentarische Methode (AgDM) innerhalb der Sektion Schulpädagogik initiiert wurde. Dieser Arbeitsgemeinschaft gehören elf Prae- und Postdocs an, die im Sommer 2017 im Anschluss an ein Netzwerktreffen von Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen innerhalb der Sektion Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eine Interpretationsgruppe zur Dokumentarischen Methode gründeten.

doi.org/10.35468/6022-02

dem Bereich der Schulpädagogik bzw. der Schulforschung[2] – zwischen 2020 und 2023 auf sieben thematisch fokussierten *Arbeitstagungen* zusammen. Gemeinsam mit geladenen Expert*innen aus den Bereichen Schulforschung und Dokumentarische Methode wurden unter Einbezug von vorab verfassten Essays sowie einer Arbeit an empirischem Datenmaterial folgende Leitfragen diskutiert: 1) Was lässt sich unter Schule als Gegenstand einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung verstehen? 2) Was kennzeichnet die Dokumentarische Methode, wenn sie zur Erforschung von Schule zum Einsatz kommt? 3) Was müssten Kernbestandteile einer Forschungsrichtung sein, die Dokumentarische Schulforschung beschreibt?[3] Über die Komparation der verschiedenen Standorte und Forschungsperspektiven spiegelte sich damit im Kern auch das der Dokumentarischen Methode inhärente Prinzip der Triangulation.
Zweitens entstanden, angeregt durch die Diskussionen auf den Arbeitstagungen und anlässlich von Calls für Tagungsbeiträge und Veröffentlichungen verschiedene *Arbeitsgruppen*. Diese setzten sich aus jeweils zwei bis sieben Mitgliedern des Netzwerks zusammen und zeichneten sich durch eine zeitlich befristete, flexible und produktorientierte Arbeitsweise aus. In diesen Arbeitsgruppen wurden konzeptionelle Weiterentwicklungen im Horizont einer dokumentarisch orientierten Schulforschung sowie empirische (Sekundär-)Analysen vorangetrieben. Auf diese Weise entstanden neben mehreren Kooperationsprojekten, in denen jeweils Daten aus verschiedenen Forschungsprojekten der NeDoS-Mitglieder nebeneinandergelegt und gemeinsam ausgewertet wurden (Bauer et al. 2020; Matthes & Damm 2020; Hinzke et al. 2021a; Matthes et al. 2022), auch Sammelbandprojekte (s. unten), u. a. jenes, welchem diesem Band zugrunde liegt. Zur Sicherung der Ergebnisse der so angelegten Netzwerkarbeit und um die Ergebnisse in den

2 Die Mitglieder waren: Dr. Steffen Amling (Evangelische Hochschule Berlin), Tobias Bauer (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), Alexandra Damm (Justus-Liebig-Universität Gießen), Dr. Georg Geber (Universität Siegen), Sophie-Cathérine Görtler (Humboldt-Universität zu Berlin), Zhanna Gevorgyan (Humboldt-Universität zu Berlin), Prof. Dr. Jan-Hendrik Hinzke (Projektleitung; Justus-Liebig-Universität Gießen), Dr. Joana Kahlau (Universität Bremen), Jörg Korte (Ruhr-Universität Bochum), Dr. Marlene Kowalski (Stiftung Universität Hildesheim), Dr. Dominique Matthes (stellv. Projektleitung; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), Prof. Dr. Anna Moldenhauer (Universität Bremen), Dr. Hilke Pallesen (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), Jana Schröder (Universität Hamburg) und Jun.-Prof. Dr. Doris Wittek (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg).

3 Die Expert*innen waren: Prof. em. Dr. Ralf Bohnsack (Freie Universität Berlin), Dr. Anja Gibson (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), Prof. Dr. Uwe Hericks (Philipps-Universität Marburg), Prof. Dr. Julia Košinár (Pädagogische Hochschule Zürich), Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), Prof. Dr. Matthias Martens (Universität zu Köln), Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg), Prof. Dr. Angelika Paseka (Universität Hamburg), Dr. Dorthe Petersen (Georg-August-Universität Göttingen), Prof. Dr. Burkhard Schäffer (Universität der Bundeswehr München), Prof. Dr. Tanja Sturm (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) sowie Dr. Benjamin Wagener (Universität Hannover).

doi.org/10.35468/6022-02

Wissenschaftsdiskurs einzubringen, wurde darüber hinaus die Reihe „Dokumentarische Schulforschung“ gegründet (Matthes et al. i. d. B.).
Drittens wurde von Beginn an eine *Koordinierungsgruppe* etabliert, der fünf ständige Mitglieder angehörten[4] und die schwerpunktmäßig die inhaltliche Gesamtausrichtung, die Klärung von Terminen, die Prozessteuerung, die Finanzen und die Kommunikation nach innen und außen organisierte.
Um die Arbeitsweisen und Zielstellungen des NeDoS besser nachvollziehen zu können, ist ein Blick auf die Vorarbeiten nötig. Bereits hier wurden auf der Basis der inhaltlichen und forschungspraktischen Zusammenarbeit erste heuristische Überlegungen sowohl hinsichtlich der schulpädagogischen Gegenstände als auch hinsichtlich methodischer und methodologischer Überlegungen angestellt, die sich als weiterführend erwiesen haben. In Vorbereitung auf den DFG-Antrag wurden so etwa vorliegende Studien im Bereich einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Erforschung von Schule(n) bzw. des Schulischen gesichtet und im Vergleich miteinander zu sechs sog. *Gegenstandsfeldern* zusammengefasst, die hinreichend trennscharf zueinander sind und das Gros der Forschung in dem jeweiligen Forschungsbereich abbilden. Diese sechs Gegenstandsfelder bilden zusammen eine erste Heuristik, die die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen einer Dokumentarischen Schulforschung abbildet (Bauer et al. 2020). Dabei ist zu berücksichtigen, dass jedes involvierte Gegenstandsfeld verschiedene Forschungsgegenstände beinhaltet und somit in sich bereits facettenreich ist. Die Gegenstandsfelder sind: Erforschung von 1) Schulentwicklung, 2) Schulkultur, 3) Schule als Organisation, 4) Unterricht, 5) Lehrpersonen (Professionalität und Professionalisierung) sowie 6) Schüler*innen (s. Kap. 3). Neben der Konzeption einer Dokumentarischen Schulforschung in ihrer Gesamtheit sowie einer expliziten Fokussierung methodologisch-methodischer Fragen waren diese Gegenstandsfelder zentrales Thema der Auseinandersetzungen innerhalb der Arbeitstagungen.[5]
Im Folgenden wird unsere Konzeption einer Dokumentarischen Schulforschung zunächst über den Vergleich mit anderen Zugängen einer (qualitativen) Schulforschung näher vorgestellt. Dabei wird die vorgelegte Heuristik von Gegenstandsfeldern in ein Verhältnis zu anderen Systematisierungen gesetzt, um die Kennzeichen und Gegenstände einer Dokumentarischen Schulforschung deutlich zu machen (Kap. 2). Daraufhin wird auf drei der sechs im NeDoS unterschiedenen

4 Die Mitglieder der Koordinierungsgruppe waren: Tobias Bauer, Alexandra Damm, Dr. Georg Geber (2021-2023), Sophie-Cathérine Görtler (2020), Prof. Dr. Jan-Hendrik Hinzke und Dr. Dominique Matthes.

5 Eine zweite im NeDoS erarbeitete Heuristik setzt nicht an den inhaltlichen Schwerpunkten an, sondern an methodologisch-methodischen Aspekten einer Dokumentarischen Schulforschung (Bauer et al. 2020). Unterschieden wird dabei zwischen methodologischen Vergewisserungen, Prozessen der Datenerhebung, Prozessen der Datenauswertung und der Analyse ‚neuer‘ Datensorten. Auch wenn diese Aspekte in diesem Band immer wieder Thema werden, gliedert sich der Band nach inhaltlichen Überlegungen.

doi.org/10.35468/6022-02

Gegenstandsfelder einer Dokumentarischen Schulforschung näher eingegangen, denen gemeinsam ist, dass sie an der Erforschung von Schule bzw. des Schulischen ansetzen: die Beforschung von Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation (Kap. 3).[6] Es schließt sich eine Vorstellung der Struktur des Bandes und der Beiträge an (Kap. 4).

2 Kennzeichen und Gegenstände einer Dokumentarischen Schulforschung

Im Folgenden soll es nicht darum gehen, eine Einführung in die Dokumentarische Methode zu geben – hierzu sei auf umfangreich vorliegende Methodenliteratur (etwa Bohnsack 2011, 2017, 2021; Nohl 2017; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021) sowie auf vorhandene Darstellungen dieser Methode in Beiträgen, die sich schwerpunktmäßig mit Schulforschung befassen (etwa Böhme 2008; Böder & Rabenstein 2021), verwiesen. Stattdessen geht es zunächst um die Kennzeichnung einer dokumentarischen Variante von Schulforschung in ihren wesentlichen Kernelementen (Kap. 2.1). Es schließt sich eine Konturierung der in einer Dokumentarischen Schulforschung fokussierten Forschungsgegenstände an (Kap. 2.2).

2.1 Zur methodologischen und methodischen Kennzeichnung einer Dokumentarischen Schulforschung

Zielsetzung der Dokumentarischen Methode ist die Rekonstruktion der sozialen Konstruktionen (Bohnsack 2021, S. 24ff.) bzw. der praktischen Erfahrungen (Nohl 2017, S. 4) von sozialen Akteur*innen, z. B. Lehrpersonen oder Schüler*innen. Diese sozialen Konstruktionen bzw. praktischen Erfahrungen verweisen auf verschiedene Orientierungen und sind durch diese angeleitet. Über diesen verstehenden Forschungsansatz soll reflektiert werden, wie Schule bzw. Schulisches im Vollzug der Praxis und über Erfahrungs- und Wissensbestände in der Regel implizit hervorgebracht und somit konstituiert wird. Die Explikation und Reflexion dieser Orientierungen dient schließlich der Generierung wissenschaftlichen Wissens über Handlungspraxis, welche der beforschten Handlungspraxis zum Zwecke einer möglichen Einflussnahme optional auch zugänglich gemacht werden kann (Bohnsack 2007, S. 321). Da auch die Forscher*innen Teil der sozialen Wirklichkeit sind und diese (mit)konstruieren, sind deren im Forschungsprozess relevant werdenden Konstruktionen ebenfalls reflexiv zu berücksichtigen. Als in diesem Sinne rekonstruktive Methode ist die Dokumentarische Methode dabei insofern dem qualitativen Methodenspektrum zuzuordnen, als sie – anders als quantitative

6 Die weiteren Gegenstandsfelder fokussieren demgegenüber die Ebene einzelner Akteur*innen (Lehrpersonen; Schüler*innen) und das Zusammentreffen von Lehrpersonen und Schüler*innen in unterrichtlichen Kontexten (Unterricht).

doi.org/10.35468/6022-02

Verfahren – nicht auf Standardisierung und numerische Daten setzt. Stattdessen soll bei der Datenerhebung größtmögliche Offenheit gegeben werden, was bedeutet, dass Auswahlentscheidungen möglichst nicht von den Forscher*innen, sondern von den Erforschten getroffen werden (etwa Bohnsack 2005). Es wird der Annahme gefolgt, dass sich in diesen Auswahlentscheidungen Relevanzsetzungen und damit Hinweise auf die Konstruktionen der Akteur*innen sowie deren (handlungsleitende) Orientierungen dokumentieren. Dabei wird zwischen Orientierungen auf der Ebene kommunikativen und auf der Ebene konjunktiven Wissens differenziert.[7] Zur Erfassung dieses Wissens wird das Schulische nicht quantifiziert. Stattdessen arbeitet die Dokumentarische Methode mit qualitativen Daten in Text- und/oder Bildform (z. B. Interviews, Gruppendiskussionen, Fotografien, Videos) und nutzt entsprechend text- und/oder bildanalytische Verfahren (Böder & Rabenstein 2021).
Im deutschsprachigen Raum wird Schulforschung seit den 1970er Jahren auch mit qualitativen Verfahren betrieben (Böhme 2008). Die dabei eingesetzten Methoden variieren nicht nur hinsichtlich ihrer Schritte, sondern basieren auch auf je eigenen Wissenschaftstraditionen und Theoriebezügen (Böhme 2008), die mit unterschiedlichen „erkenntnistheoretischen Annahmen zur Konstitution der sozialen Welt" (Böder & Rabenstein 2021, S. 2) einhergehen. Nach Tim Böder und Kerstin Rabenstein (ebd.) zeigen sich dabei innerhalb des Spektrums qualitativer Schulforschung Differenzen hinsichtlich des Grades an Offenheit, des Verständnisses der Rolle von Forschung und Daten, der Rolle von Theorie im Forschungsprozess und des Verhältnisses von Theorie und Praxis. Diese Kriterien seien nun zur näheren *Kennzeichnung einer Dokumentarischen Schulforschung* herangezogen:

- Hinsichtlich des Grades an Offenheit ist bei Dokumentarischer Schulforschung, wie oben bereits dargelegt, von einem relativ hohen Maß an Nicht-Standardisierbarkeit auszugehen.
- Bezüglich des Verhältnisses von Forschung und Daten ist es für eine Dokumentarische Schulforschung nicht so entscheidend, ob die Daten durch eigene Forschung im Feld generiert wurden oder durch andere Forscher*innen – oder aber auch, ob auf vorhandene Artefakte wie etwa Schulhomepages oder Schriften zurückgegriffen wird, die erst durch die Forschung zu Daten gemacht werden. Stattdessen wird eher davon ausgegangen, dass sich – vermittelt etwa über Sprache und Körper – in jeglichen durch Praxis entstandenen Dokumenten Wissensbestände niederschlagen.
- Hinsichtlich der Rolle von Theorie im Forschungsprozess ist zwischen Grundlagentheorie und Gegenstandstheorie zu unterscheiden. Während sich die

7 Der Orientierungsbegriff ist innerhalb der Dokumentarischen Methode vielschichtig (etwa Bohnsack 2012, 2021). Im Bereich der Schulforschung haben Helsper et al. (2013) eine Unterscheidung zwischen kollektiven Orientierungsrahmen von Gruppen und stärker individuellen Orientierungsrahmen von Akteur*innen vorgeschlagen.

doi.org/10.35468/6022-02

Dokumentarische Methode und damit auch eine Dokumentarische Schulforschung durch eine dezidierte, profunde und sich weiterentwickelnde grundlagentheoretische Fundierung ihrer methodischen Konzepte auszeichnet – prominent etwa in der Praxeologischen Wissenssoziologie nach Bohnsack (2017), die Bezüge u. a. zur Wissenssoziologie (etwa Mannheim 1952), Systemtheorie (etwa Luhmann 1987), Habitustheorie (etwa Bourdieu 1987) und Ethnomethodologie (etwa Garfinkel 1967), aber auch Kunstwissenschaft (etwa Panofsky 1975) aufweist –, werden gegenstandstheoretische Annahmen im Rahmen der Interpretation zunächst weitgehend suspendiert. Da diese jedoch zugleich mehr oder minder Teil des Erfahrungsraums der Forscher*innen sind und sich die performative Logik der Forschungspraxis – in Anlehnung an Bohnsack (2017, S. 103) – selbst in Relation zu der propositionalen Logik der Theorie entfaltet, können theoretische Vorannahmen nicht vollständig ausgeblendet werden. Stattdessen gilt es in einer Dokumentarischen Schulforschung, die daraus erwachsene Spannung zwischen Rekonstruktionspraxis und Auseinandersetzung mit Gegenstandstheorie heuristisch und handlungspraktisch – nach Bohnsack (2020, S. 56ff.) im Sinne einer praktischen Reflexion – zu bewältigen.
- Hinsichtlich des Verhältnisses von Theorie und Praxis lässt sich festhalten, dass das mittels Dokumentarischer Methode generierte Forschungsergebnis, das sich primär in Falldarstellungen, abstrahierten Orientierungen (Orientierungsrahmen), Typen oder Typologien niederschlägt, als Grundstein einer neuen oder weitergeführten Gegenstandstheorie gelten kann. Theorie und Praxis werden somit in einer Dokumentarischen Schulforschung doppelt in den Blick genommen: In Form theoretischen bzw. kommunikativen und praktischen bzw. konjunktiven Wissens bilden sie den zentralen Gegenstand der Forschung (Rekonstruktion der Konstruktionen der Beforschten). Zugleich gilt es, auch die eigene Forschungspraxis in Beziehung zu theoretischen Annahmen zu reflektieren (Rekonstruktion der Rekonstruktionen der Forscher*innen).

Weitere Kennzeichen einer Dokumentarischen Schulforschung werden hinsichtlich des oftmals bei der Beschreibung qualitativer Schulforschung aufgemachten Anwendungsbezuges (etwa Böhme 2008; van Ackeren et al. 2021) deutlich. Hier bedarf es einer differenzierten Einordnung. Auf der einen Seite stehen Varianten Dokumentarischer Schulforschung, die auf eine deskriptiv-analytische Beschreibung im Sinne von Beobachtungen zweiter Ordnung (etwa nach Luhmann 1992) abzielen. Es kann demnach als ein Kennzeichnen einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung gelten, sich gegen eine „Hierarchisierung des Besserwissens" (Luhmann 1992, S. 510; zit. n. Bohnsack 2020, S. 121) zu stellen. Das bedeutet konkret, dass die generierten Rekonstruktionen nicht beanspruchen, wertiger oder aufschlussreicher als die Perspektiven des schulischen Alltags selbst zu sein. Sie bieten hingegen einen anderen Zugang zur schulischen Praxis, der ein Erschließen impliziter, mithin verinnerlichter Wissensbestände

ermöglicht. Auf der anderen Seite können die dabei generierten Erkenntnisse dann nicht nur den wissenschaftlichen, d. h. v. a. den schulpädagogischen, (fach-) didaktischen, erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Diskurs anregen, sondern – im Sinne eines spezifischen Anwendungsbezugs – für die beforschte Praxis relevant werden. Hier ist insbesondere das Konzept einer Dokumentarischen Evaluationsforschung zu nennen (Lamprecht 2012; Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2020), das prominent etwa von Asbrand und Martens (2021) im Rahmen der Begleitung einer Schule auf den schulischen Kontext übertragen und dabei weiterentwickelt wurde. Demnach können Ergebnisse einer Dokumentarischen Schulforschung dann – und nur dann – Relevanz im Forschungsfeld Schule entfalten, wenn diese von den schulischen Akteur*innen aufgegriffen und gemäß ihrer Orientierungen eigenlogisch gerahmt werden.

2.2 Zu den Forschungsgegenständen einer Dokumentarischen Schulforschung

Zur Kennzeichnung jener *Forschungsgegenstände*, mit denen sich Dokumentarische Schulforschung befasst, wird zunächst auf vorliegende Überblicke in Darstellungen zu Schulforschung allgemein rekurriert. Dabei zeigt sich insgesamt, dass es keine Einheitlichkeit oder Übereinkunft hinsichtlich der Forschungsgegenstände von Schulforschung gibt.
So führt etwa Ewald Terhart (2021, S. 1) „Diversität und Diskriminierung in der Schule, die Stabilität der sozialen Ungleichheit im Schulsystem, Forschung zum Lehrkräfteberuf und Lehrkräftebildung" als übergreifende Forschungsfelder einer Schulforschung jenseits von PISA an. Ina Semper et al. (2017, S. 35f.) ordnen einer Schulforschung demgegenüber folgende Themen zu: „systemische Strukturen und der Einfluss (gesellschaftlicher, rechtlicher, organisatorischer) Rahmenbedingungen auf Schule und Unterricht; soziale Herkunft der Schüler*innen, Bildungsbeteiligung, Chancengerechtigkeit; Einzelschulorganisation, Schulkultur, Schulqualität, Schulentwicklung; Unterrichtsqualität, Unterrichtsinteraktion, Unterrichts- bzw. Klassenklima; Handeln von Akteuren wie Lehrer*innen, Schüler*innen, Schulleitungen oder Eltern; Lehrerprofessionsforschung; Schüler- und Lehrerbiographieforschung – und viele weitere mehr". Bisweilen wird bei der Bestimmung der Forschungsthemen auch zwischen Mikro-, Meso- und Makro-Ebene differenziert (etwa Semper et al. 2017 in Anlehnung an Blömeke & Herzig 2009; auch Hummrich & Kramer 2011). Jeanette Böhme (2008, S. 150) konstatiert dabei, „dass sich Zugänge der qualitativen Schulforschung bisher besonders für die Analyse schulischer Mikroprozesse bewährt haben".
Dieser Aussage ist auch aktuell, 15 Jahre später, mit Blick auf den Bereich einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung zuzustimmen. So liegt ein Schwerpunkt Dokumentarischer Schulforschung bislang darauf, die Logiken hinter den Perspektiven einzelner schulisch relevanter Akteur*innen, ins-

doi.org/10.35468/6022-02

besondere Schüler*innen und (angehender) Lehrpersonen, zu erfassen. Allerdings ist es konstitutiv für die Dokumentarische Methode, über den Interfallvergleich Aussagen über Gruppen zu generieren, d. h. kollektiv geteilten Orientierungsgehalten nachzuspüren und diese im Rahmen einer Typenbildung von Einzelfällen zu abstrahieren (etwa Nohl 2013; Bohnsack et al. 2018). Entsprechend ist es ein Charakteristikum einer Dokumentarischen Schulforschung, qua Komparation der Perspektiven schulischer Akteur*innen zu Aussagen über fallübergreifende Perspektivierungen des Schulischen zu gelangen. Weiterhin auf der Mikroebene des Schulsystems gerät neben den Akteursperspektiven auch die „Handlungs- und Anforderungsstruktur" (Bohnsack 2020, S. 102) schulischer Interaktion in den Blick. Erforscht wird dabei schwerpunktmäßig sowohl die unterrichtliche Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen sowie zwischen Schüler*innen unter sich als auch die Interaktion zwischen Lehrpersonen etwa in Teambesprechungen im Kontext einer Schulentwicklungs- oder Professionsforschung. Darüber hinaus finden sich auch dokumentarische Studien, die sich der Mesoebene des Schulsystems, d. h. der Erforschung der Einzelschule als (Organisations-) Einheit, widmen. In diesen werden vornehmlich Aspekte der Schulkultur erfasst oder aber die Schule wird als Organisation erforscht (s. Kap. 3). Studien, die thematisch auf der Makroebene verortet sind und die die Relationen von Schule zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen fokussieren, finden sich hingegen – wie generell in der qualitativen Schulforschung – kaum.

Mittlerweile liegen auch Übersichten dazu vor, in welchen Bereichen der Schulforschung die Dokumentarische Methode Verwendung findet. So unterscheidet Asbrand (2011, S. 13) drei Forschungsbereiche: 1. „Schülerforschung" (ebd.), wobei die Autorin auf die Wurzeln der Methode in der Jugendforschung verweist (Bohnsack 1989) und zwischen der Erforschung schulischen Lernens und Lebens aus der Schüler*innenperspektive und der Analyse von Peerkultur und Schule unterscheidet; 2. „Unterrichtsforschung" (ebd.), bei der die Möglichkeit hervorgehoben wird, anhand von audio- oder videographierten Daten „Interaktions- und Lernprozesse in komplexen Situationen rekonstruieren zu können" (ebd.); 3. „Schulentwicklungs- und Lehrerforschung" (ebd.), bei der es laut Asbrand darauf ankommt, „implizites habitualisiertes Wissen (von Lehrkräften) bzw. implizite Strukturen (von Schule als Organisation) der empirischen Analyse zugänglich zu machen" (ebd.). Böder und Rabenstein (2021, S. 8) unterscheiden zehn Jahre später vier „Gegenstandsfelder". Wie bereits Asbrand (2011) nennen sie ‚Schüler*innen' und ‚Unterricht', trennen sodann aber eine ‚professionsbezogene Lehrer*innenforschung' von einer Forschung zu ‚Schule als Organisation'.

Die im NeDoS auf Basis systematischer Studiensichtungen erarbeitete und aus sechs Gegenstandsfeldern bestehende Heuristik (s. Kap. 1 & 3; Bauer et al. 2020) unterbreitet demgegenüber einen weiter differenzierenden Vorschlag. So lässt sich das Gegenstandsfeld der *Schulentwicklungsforschung* mittlerweile als

doi.org/10.35468/6022-02

eigenständiges Feld beschreiben (Hinzke & Bauer i. d. B.). Außerdem hat sich zwischenzeitlich ein eigenes Feld einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden *Schulkulturforschung* etabliert (Kowalski et al. i. d. B.). Davon ist ein Gegenstandsfeld zu unterscheiden, in dem *Schule* vornehmlich *als Organisation* untersucht wird (Kessler i. d. B.). Wie bereits von Böder und Rabenstein (2021) konstatiert, hat sich mittlerweile zudem ein eigenes Gegenstandsfeld der *Lehrer*innenforschung* etabliert, in dem schwerpunktmäßig Fragen der *Professionalität* (Wittek et al. i. V.) und der *Professionalisierung* von (angehenden) Lehrpersonen (Korte et al. i. E.) untersucht werden. Hinzu kommen die Gegenstandsfelder der *Forschung zu Schüler*innen* (Matthes et al. i. V.) sowie der *Unterrichtsforschung* (Bauer & Pallesen i. E.).[8] Im Folgenden werden die drei in diesem Band fokussierten Gegenstandsfelder Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation näher vorgestellt.

3 Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation als drei Gegenstandsfelder einer Dokumentarischen Schulforschung

Wie oben dargelegt hat die systematische Sichtung des Forschungsstandes zur Nutzung der Dokumentarischen Methode in Studien zur Erfassung von Schule bzw. des Schulischen zur Ausdifferenzierung von sechs Gegenstandsfeldern geführt (vgl. Abb. 1). Wir nutzen dabei den Begriff Gegenstandsfeld, um zweierlei kenntlich zu machen: erstens, dass sich die Differenzierung nicht auf methodische Zugänge, sondern auf die beforschten Gegenstände im Sinne von Themen bezieht; zweitens, dass jedes Gegenstandsfeld ein Cluster darstellt, innerhalb dessen verschiedene Gegenstände bzw. Themen beforscht werden, die sich wiederum unter einem gemeinsamen Oberthema subsummieren lassen. Zugleich lassen sich die sechs Gegenstandsfelder trotz Überschneidungen untereinander hinlänglich unterscheiden. Im Folgenden wird dies unter Fokussierung auf die drei in diesem Band ins Zentrum gestellten Gegenstandsfelder Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation näher ausgeführt.

8 Mit diesen Gegenstandsfeldern ist kein Anspruch auf Vollständigkeit verbunden. Vielmehr werden über die vorgelegte heuristische Ausdifferenzierung Schwerpunktthemen einer Dokumentarischen Schulforschung ausgewiesen und analysiert. Künftig könnten auch weitere Gegenstandsfelder sichtbar werden, etwa in Bezug auf weitere schulische Akteursgruppen wie zum Beispiel Schulleitungen (etwa Albers & Hinzke 2021) oder Eltern (etwa Deppe 2013, Paseka 2016, Hackbarth 2022). Im Bereich der englischsprachigen Verwendung der Dokumentarischen Methode im Kontext von Schulforschung deuten sich Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zu dieser auf den deutschsprachigen Forschungsbereich bezogenen Heuristik an (Hinzke et al. i. d. B. a).

doi.org/10.35468/6022-02



Abb. 1: Heuristik der Gegenstandsfelder einer Dokumentarischen Schulforschung (eigene Darstellung)

Während sich die Schulentwicklungsforschung schwerpunktmäßig auf Veränderungen von Schule bzw. von einzelnen Dimensionen von Schule sowie auf deren Bedingungen und Verläufe fokussiert, liegt der Schwerpunkt der Schulkulturforschung und der Forschung zu Schule als Organisation auf der Analyse der Struktur bzw. der Logik schulischer Zustände. Gleichzeitig gibt es auch Überschneidungen. So wird etwa der Organisationsbegriff auch in Forschungen zu Schulentwicklung herangezogen (etwa Hertel 2021; Kamm 2021), was auch damit zu tun haben dürfte, dass die Organisationsentwicklung als ein Weg von Schulentwicklung gilt (etwa Rolff 2016). Schulkultur wiederum kann als Produkt von durchlaufenen Schulentwicklungsprozessen verstanden werden, zugleich hat sie als symbolische Ordnung (Helsper 2008) das Potenzial, Prozesse von Schulentwicklung wie auch der Organisation von Schule zu prägen (etwa Hinrichsen & Hummrich 2021). Die gemeinsame Klammer der Gegenstandsfelder Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation besteht aus unserer Sicht darin, dass in ihnen – im

doi.org/10.35468/6022-02

Kontrast zu den anderen drei Gegenstandsfeldern – Aspekte auf der Ebene von Einzelschulen im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehen, die über die Ebene von Akteur*innen und (unterrichtlicher) Interaktion hinausweisen. Dies möchten wir im Folgenden in Abgrenzung zur dokumentarischen Forschung zu Lehrpersonen, zu Unterricht und zu Schüler*innen kontrastierend verdeutlichen.

Vorliegende Forschungen zu Lehrpersonen bzw. angehenden Lehrpersonen, die mit der Dokumentarischen Methode operieren, lassen sich größtenteils in die Diskurse um Professionalität und Professionalisierung einordnen. Damit wird das Lehrer*in-Sein aus einer spezifischen Perspektive in den Blick genommen, die im Forschungsprozess zu theoretischen und empirisch-basierten Vorannahmen, insbesondere über Professionalität, relationiert werden muss. Auch die Professionalisierungsforschung betrachtet Aspekte des Schulischen unter einem gewissen Fokus, nämlich in der Perspektive, wie angehende Lehrpersonen, etwa Studierende oder Referendar*innen, professionell werden, d. h. professionsbezogene Orientierungen ausbilden, und wie bereits berufstätige Lehrpersonen (noch) professionell(er) werden, d. h. derartige Orientierungen verändern. In den Blick geraten dabei auch hier Umgangsweisen mit bestimmten Anforderungen, im Bereich der Professionalisierung etwa mit Anforderungen im Praxissemester (etwa Zorn 2020), durch Fachlichkeit (etwa Meister 2020) oder beim Forschenden Lernen (etwa Hinzke & Paseka 2021), im Bereich der Professionalität etwa mit Anforderungen der Umsetzung bestimmter Unterrichtsformen (etwa Bonnet & Hericks 2020), des Unterrichtens unter Pandemie-Bedingungen (etwa Court & Herzmann 2022; Kowalski 2023) oder des Umgangs mit Ungewissheit (etwa Hinzke et al. 2021b).[9]

Bei dokumentarischer Schüler*innenforschung stehen die Biographien und Orientierungsrahmen einzelner Schüler*innen bzw. von Gruppen von Schüler*innen im Zentrum und es wird gefragt, wie sich diese innerhalb von schulischen, aber auch von außerschulischen Erfahrungsräumen gestalten. Der Umgang mit unterrichtlichen Anforderungen wie etwa (gesteigerter) Heterogenität (etwa Moldenhauer 2015; Hackbarth 2017) oder mit Anforderungen im Internat (etwa Gibson 2017; Deppe 2019) sind hier ebenso von Bedeutung wie mögliche Veränderungen im Schülerhabitus durch schulische Übergänge (etwa Petersen 2016; Helsper et al. 2020) oder die Relevanz von Peer-Milieus für das Schulische (etwa Wagner-Willi 2005) (für einen Überblick: Matthes & Pallesen i. V.). Die dokumentarische Erforschung von Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation setzt ebenfalls an Erfahrungsträger*innen an; die Forschung fokussiert auch hier auf die Rekonstruktion der Perspektiven schulisch relevanter Personen bzw. Personengruppen. Dies schließt wie (potenziell) bei der Schüler*innenforschung nicht aus,

9 Gegenwärtig entstehen entsprechende Studienreviews, die einen umfassenden Überblick bieten werden (zu Professionalisierung siehe Wittek et al. i. E.; zu Professionalität siehe Wittek et al. i. V.).

doi.org/10.35468/6022-02

dass Produkte der Akteur*innen im Sinne von Artefakten, etwa Schriften oder Homepages von Schulen, einbezogen werden. Allerdings geht es nicht primär um die Art und Weise des Ausfüllens einer Rolle – in der Schüler*innenforschung dem Schüler*in-Sein –, sondern um die Nachzeichnung von Dimensionen schulischer Veränderungsprozesse (Schulentwicklungsforschung), von der symbolischen Ordnung einer Schule und von Passungsverhältnissen zwischen Schulkultur und (kollektiven) Orientierungen und Habitūs (Schulkulturforschung) sowie von Aspekten organisationaler Logiken (Forschung zu Schule als Organisation). Wenngleich die aus Erfahrungen resultierenden Wissensbestände einzelner (Gruppen von) Akteur*innen auch in diesen Gegenstandsfeldern rekonstruiert werden und beispielsweise auch der Umgang mit Anforderungen der Schulentwicklung in den Blick genommen wird, wird doch über die Erforschung der Akteursperspektiven hinausgehend der Anspruch erhoben, etwas über das Schulische bzw. über die Beschaffenheit der jeweils erforschten Einzelschule auszusagen. Anders ausgedrückt: Während in einer Schüler*innenforschung primär die Erfahrungen und Modi Operandi interessieren, die sich in der Auseinandersetzung von Schüler*innen mit dem Schulischen zeigen, interessiert in der dokumentarischen Erforschung von Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation primär das Schulische, welches über die Perspektivierungen schulischer Akteur*innen, mitunter auch von Schüler*innen, erfasst wird. Während Forschung zu den drei in diesem Band fokussierten Gegenstandsfeldern vornehmlich Perspektivierungen aus der Schulpädagogik, der Organisationspädagogik und der allgemeinen Erziehungswissenschaft vornimmt, sind es bei der Schüler*innenforschung eher fachdidaktische Perspektivierungen (etwa Sander 2017; Gresch 2020).

Die Ausdifferenzierung der Erforschung von Schule als Erforschung von Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation lässt sich als dreifache Perspektivierung von Schule bzw. des Schulischen verstehen. Anders als bei der Erforschung von Schüler*innen, wo sich noch keine dominierende, theoretisch aufgeladene Perspektivierung der Gegenstände zeigt, wird das Schulische bzw. Schule gefasst, indem bestimmte Perspektivierungen – zugespitzt auf Veränderungen, symbolische Ordnungen, organisationale Logiken – vorgenommen werden. Damit geht auch in diesen Gegenstandsfeldern ähnlich wie im Gegenstandsfeld zu (angehenden) Lehrpersonen die Notwendigkeit einher, die Rekonstruktionen zu vorliegenden theoretischen und empirisch-fundierten Vorannahmen bzw. Modellen und Konzepten zu relationieren. Ein Beispiel: Forschung, die Aspekte schulischer Organisation in den Blick nimmt, sieht sich in der Regel aufgefordert, sich mit vorhandenen Bestimmungen und Definitionen von Organisation auseinanderzusetzen und die eigene Forschung dazu zu relationieren. Gleichzeitig kann in den Blick genommen werden, welche Konzepte etwa von Organisation die Erforschten selber haben. Zwar existiert freilich auch ein wissenschaftlicher Diskurs um die Erforschung von Schüler*innen, doch liegen im

doi.org/10.35468/6022-02

Bereich Schüler*innenforschung (noch) keine derartigen Bestimmungen, Definitionen oder Modelle vor, die den Blick innerhalb dieses Gegenstandsfeldes derart stark lenken würden wie es im Bereich der Professions- bzw. Professionalisierungsforschung und auch in der Erforschung des genuin Schulischen in der Differenzierung von Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation der Fall ist.

Schließlich ist die Erforschung von Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation innerhalb Dokumentarischer Schulforschung von einer Erforschung von schulischem Unterricht abzugrenzen. Schulischer Unterricht wird mit der Dokumentarischen Methode bisher auf zwei Arten erforscht (Bauer & Pallesen i. E.). Erstens werden Unterrichtsprozesse im Sinne von Kommunikations- bzw. Interaktionsprozessen von Lehrpersonen und Schüler*innen bzw. auch von Schüler*innen untereinander, bisweilen unter besonderer Berücksichtigung von Gegenständen bzw. Artefakten wie Lernmaterialen oder Medien, untersucht (etwa Sturm & Wagner-Willi 2015; Hericks 2017; Asbrand & Hackbarth 2018; Wagener 2020). Hierfür haben Asbrand und Martens (2018) eine metatheoretische Rahmung entwickelt. Zweitens liegen Untersuchungen vor, die Unterricht nicht in situ erforschen, sondern die Perspektiven von schulischen Akteur*innen auf Unterricht in den Blick nehmen (etwa Bressler & Rotter 2019; Wiernik 2020; Hinzke et al. 2021b). Wenngleich insbesondere bei letzteren Studien die Grenzen zu einer dokumentarischen Schüler*innen- oder Lehrer*innenforschung (s. o.) bisweilen fließend sind, so eint diese beiden Zugänge im Unterschied zu anderen Gegenstandsfeldern, dass (die Auswirkungen auf) unterrichtliche Lehr-Lern-Prozesse im Zentrum des Interesses stehen. Auch in der Erforschung von Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation liegen Forschungen vor, die Interaktionen schulischer Akteur*innen in situ erfassen, z. B. wenn Teamsitzungen oder Reden von Schulleiter*innen aufgezeichnet werden. Zudem werden die jeweils interessierenden Gegenstände auch über Interviews oder Gruppendiskussionen, d. h. über zu Forschungszwecken generierten Gesprächsformaten, erforscht, indem gefragt wird, inwiefern sich in den Perspektivierungen der Akteur*innen relevante Wissensbestände in Bezug auf den jeweils interessierenden Forschungsgegenstand zeigen (für einen jeweiligen Überblick: Hinzke & Bauer i. d. B.; Kowalski et al. i. d. B.; Kessler i. d. B.). Fragen des Unterrichts können dabei jeweils Thema der Gespräche oder der Interaktionen sein, etwa wenn Unterrichtsentwicklung als ein Teil von Schulentwicklung erforscht wird (etwa Stralla 2019), sich Aspekte der Schulkultur auch im unterrichtlichen Lehren und Lernen zeigen (etwa Pallesen & Matthes 2020) und die Organisation Schule als Möglichkeits- und Begrenzungsraum für unterrichtliche Lehre diskutiert wird (etwa Kessler 2021). Gleichwohl setzt eine Unterrichtsforschung nicht primär an der Erfassung des Schulischen bzw. der Einzelschule, an deren Veränderungen und Strukturen, an, sondern an der Erforschung des Lehrens und Lernens im Interaktionskontext Unterricht.

doi.org/10.35468/6022-02

Vor diesem Hintergrund werden in diesem Band Studienreviews und Studien präsentiert, die sich mit der Erforschung verschiedener Dimensionen des Schulischen befassen und dabei die Perspektiven von Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation einnehmen. Sie basieren zum Großteil auf Diskussionen, die im NeDoS geführt wurden. Darüber hinaus wurden ausgewählte Beiträge angefragt. Alle Beiträge dieses Bandes haben ein Reviewverfahren (double blind oder Herausgeber*innen) durchlaufen.

4 Struktur und Beiträge des Bandes

Der vorliegende Band führt zunächst in die Konzeption einer Dokumentarischen Schulforschung ein und fokussiert daraufhin die Gegenstandsfelder Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation als Teilbereiche einer Dokumentarischen Schulforschung. Als roter Faden erweist sich der in Kapitel 1 formulierte Anspruch, die für Dokumentarische Schulforschung typische Relation von gegenstandsbezogener Erkenntnisgewinnung, methodologischen Prämissen und methodischen Verfahrensweisen in allen Beiträgen aufzugreifen. Die Beiträge sollen zudem auf unterschiedliche Weise dazu beitragen, einer im NeDoS verfolgten, doppelten Zielsetzung gerecht zu werden: Angesichts der skizzierten intensivierten Auseinandersetzungen um die Dokumentarische Methode im Kontext der Erforschung von Schule bzw. des Schulischen erscheint es an der Zeit, zum einen an einer Systematisierung mittlerweile vorliegender Zugänge und Erkenntnisse einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung zu arbeiten – dies nennen wir ‚mapping the field'. Zum anderen und davon ausgehend sollen Forschungsdesiderate und -anregungen für eine künftige, weitere Erschließung des Schulischen formuliert werden – dies bezeichnen wir als ‚inspiring the field'.

Zur Zielerreichung versammelt dieser Band in drei Teilen verschiedene Beitragsarten.

Teil 1: Rahmenkonzeptionen

Im ersten Teil werden grundlegende Konzeptionen Dokumentarischer Schulforschung vorgestellt.

Den Auftakt macht ein Beitrag von mehreren NeDoS-Mitgliedern. *Jan-Hendrik Hinzke*, *Hilke Pallesen*, *Tobias Bauer*, *Alexandra Damm*, *Georg Geber* und *Dominique Matthes* initiieren ein Forschungsprogramm für Dokumentarische Schulforschung, mit dem ein zweifaches Ziel verbunden ist: Erstens soll das Forschungsprogramm eine studienbasierte Orientierung über den Forschungsbereich einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung geben; zweitens soll das Forschungsprogramm als Inspiration für künftige Forschung

doi.org/10.35468/6022-02

dienen. Basierend auf wissenschaftstheoretischen Überlegungen wird ein ‚harter Kern' eines Forschungsprogramms Dokumentarische Methode ebenso bestimmt wie jener ‚Schutzgürtel', der diesen Kern umgibt und auf Dauer stellt. Dazu werden Ergebnisse vorliegender Studienreviews und der systematischen Sichtung von Studien zu den sechs Gegenstandsfeldern einer Dokumentarischen Schulforschung präsentiert und hinsichtlich von Forschungsdesideraten diskutiert.
Daraufhin werden in vier Beiträgen grundlegende Zugänge zu einer Dokumentarischen Schulforschung dargestellt. Da diese jeweils schwerpunktmäßig auf Aspekte von Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation eingehen, folgt die Reihenfolge der Beiträge dem Gesamtaufbau des Bandes bezüglich der Darstellung dieser drei Gegenstandsfelder.
So startet *Angelika Paseka* mit einer Verhältnisbestimmung von Schulentwicklung, Schulentwicklungsforschung und praxeologisch-wissenssoziologischer Schulentwicklungsforschung. Basierend auf einer Klärung zentraler Begriffe der Schulentwicklung bzw. Schulentwicklungsforschung samt Nachzeichnung einschlägiger Theorien und aufbauend auf der Theorie der Strukturierung von Anthony Giddens entwirft Paseka ein Modell zur Erfassung von Schulentwicklungsprozessen, in dem Handeln in einer Dialektik von Strukturen und ‚agency' konzipiert wird. Dieses Modell wird daraufhin in Beziehung zur Praxeologischen Wissenssoziologie und einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Forschung gesetzt, ehe der Beitrag mit der Beschreibung von Forschungsdesideraten für eine praxeologisch-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung endet.
In seinem Beitrag beschäftigt sich *Rolf-Torsten Kramer* aus einer konzeptionell-programmatischen Perspektive mit der Frage, was eine Dokumentarische Schulforschung kennzeichnet. Dabei wird eine spezifische Lesart der Dokumentarischen Methode angeboten, bei der Schwerpunkte für die Erforschung von Schule herausgearbeitet und mit dem schultheoretischen Ansatz Schulkultur in Bezug gesetzt werden. Dazu zählt Kramer Orientierungsrahmen im engeren Sinne bzw. habituelle Dispositionen, Milieus und konjunktive Erfahrungsräume und spezifische Orientierungsschemata. Es schließt sich eine Diskussion sowohl von Potenzialen als auch Grenzen einer Dokumentarischen Schulforschung an, wobei u. a. die Praxistheorie von Pierre Bourdieu als Vergleichsfolie fungiert.
Ralf Bohnsack entwirft in seinem Beitrag einen metatheoretischen und methodologischen Rahmen für eine Dokumentarische Schulforschung. Fokussiert wird dabei auf die Bestimmung und Beschreibung jener metatheoretischen Kategorien und methodologischen Prinzipien der Dokumentarischen Methode bzw. der Praxeologischen Wissenssoziologie, die gemäß Bohnsack für eine Dokumentarische Schulforschung zentral sind, wobei dem Organisationsbegriff im Kontext einer Mehrebenenanalyse von Interaktion, Organisation und Gesellschaft eine wesentliche Bedeutung zukommt. Dabei wird u. a. auf die Konzepte des Habitus, des Spannungsverhältnisses zwischen Orientierungsrahmen und Orientierungs-

doi.org/10.35468/6022-02

schemata, des Interaktionssystems im Unterricht, des interaktiven konjunktiven Erfahrungsraums und des Schulmilieus eingegangen. Nicht zuletzt verfolgt der Beitrag das Ziel, metatheoretische Kategorien und methodische Verfahren, die bislang in anderen Forschungsbereichen genutzt wurden, an den Bereich der Schulforschung anschlussfähig zu machen.
Schließlich stellt *Arnd-Michael Nohl* den Ansatz einer relational-praxeologischen Erforschung von Schule vor, der darauf basiert, dass Schulen als Ergebnis relationaler Praktiken verstanden werden. Nohl legt dar, wie verschiedene soziale Entitäten in diese Praktiken involviert sind bzw. in diesen Praktiken entstehen: Unterricht als Interaktion v. a. zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, formalorganisatorische Regeln, gesellschaftliche Erwartungen, Milieus der Organisationsmitglieder und Organisationsmilieus sowie das Feld der Bildung. Präsentiert wird, wie diese sozialen Entitäten in einem Verweisungszusammenhang stehen und in ihrem Zusammenspiel das ‚Doing School' ausmachen, d. h. Schule reproduzieren und verändern. Konsequenterweise wird ein mehrebenenanalytischer Zugang zur Erfassung der Relationen zwischen den verschiedenen schulisch relevanten sozialen Entitäten vorgestellt.

Teil 2: Studienreviews

Klangen Aspekte der drei Gegenstandsfelder mehr oder minder explizit auch schon in den grundlegenden Beiträgen des Teils 1 an, so verbinden die in Teil 2 präsentierten Studienreviews die Anliegen einer Dokumentarischen Schulforschung mit einer Einführung in die jeweiligen Gegenstandsfelder. Vorgestellt werden jeweils systematische Überblicke über den Forschungsstand, wobei neben den beforschten Themen auch auf methodische Auswahlentscheidungen in den einbezogenen Studien eingegangen wird. Am Ende werden jeweils Forschungsdesiderate aufgezeigt.
Zunächst legen *Jan-Hendrik Hinzke* und *Tobias Bauer* Ergebnisse eines Studienreviews zur mit einer Dokumentarischen Methode operierenden Schulentwicklungsforschung vor. Aufbauend auf einem Rückblick auf bisherige Schulentwicklungsforschung in Deutschland wird in die Dokumentarische Schulentwicklungsforschung eingeführt, die sich seit 2006 und in den letzten Jahren zunehmend in Studien niederschlägt. Im Review wird dann zwischen methodisch-methodologischen und gegenstandsbezogenen Studien unterschieden, wobei für letztere drei thematische Cluster identifiziert werden: bildungspolitische Reformen, Anforderungen an und in Schule sowie Schulentwicklung als solche. Hinsichtlich der Datenerhebung wird sichtbar, dass bislang vornehmlich Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen zum Einsatz kamen, weniger Interviews und kaum Mitschnitte aus der schulischen Praxis. Die Perspektiven von Schüler*innen werden dabei vergleichsweise selten eingeholt.

Marlene Kowalski, *Tobias Bauer* und *Dominique Matthes* präsentieren zentrale Ergebnisse des Studienreviews zu einer Dokumentarischen Schulkulturforschung. Dazu stellen sie zunächst den strukturtheoretisch verorteten Schulkulturansatz in seiner Entstehung und in zentralen Ausprägungen vor, ehe sie darlegen, wie sich durch den Einsatz der Dokumentarischen Methode der untersuchte Gegenstand der Schulkultur verschiebt. So geht aus den seit 2007 vorliegenden und in den letzten Jahren zunehmend veröffentlichten Studien hervor, dass durch die Rekonstruktion von Orientierungen bzw. Orientierungsrahmen Fragen der Passung zu der jeweils dominanten Schulkultur an Bedeutung gewonnen haben. Hinsichtlich der Datenerhebungsmethoden werden vor allem Interviews genutzt, kaum Gruppendiskussionen oder bildbezogene Zugänge. In größeren Studien werden mehrere Datensorten miteinander in Bezug gesetzt und Interviews um die Aufzeichnung von Reden und die Analyse von Texten (z. B. Homepages, Schulprogramme) ergänzt.
Stefanie Kessler legt Ergebnisse einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Erforschung von Schule als Organisation dar. Basierend auf einer Kennzeichnung der Dokumentarischen Organisationsforschung arbeitet die Autorin heraus, wie Schule als Organisation im Sinne des praxeologisch-wissenssoziologischen Forschungsparadigmas untersucht werden kann. Das daraufhin präsentierte Studienreview umfasst Studien seit dem Jahr 2012, wobei die Anzahl der Veröffentlichungen auch in diesem Gegenstandsfeld zunehmend gestiegen ist. Präsentiert werden vier thematische Cluster, nach denen sich die vorliegenden Studien sortieren lassen: Schule als Akteur, kollektive Orientierungen schulischer Akteur*innen, Verhältnis von Struktur und Praxis sowie Bearbeitung normativer Anforderungen durch Lehrpersonen. Indem einzelne Studien exemplarisch auch in ihrer methodischen Anlage besprochen werden, bietet das Review einen vertieften Einblick in diese Cluster.
Während die bisherigen Studienreviews je ein Gegenstandsfeld im deutschsprachigen Diskurs fokussieren, untersucht das von *Jan-Hendrik Hinzke*, *Zhanna Gevorgyan* und *Dominique Matthes* angefertigte Studienreview die Nutzung der Dokumentarischen Methode in der englischsprachigen Schulforschung jenseits eines bestimmten Gegenstandsfeldes. Der auf Englisch verfasste Beitrag verfolgt zugleich das Ziel, Dokumentarische Schulforschung einer englischsprachigen Leser*innenschaft zugänglich zu machen. Daher wird die Dokumentarische Methode zunächst in Grundzügen präsentiert, ausgewählte Bezüge zur Schulforschung werden hergestellt. Auch im englischsprachigen Bereich ist in den letzten Jahren ein Anstieg der Veröffentlichungen zu finden, wobei die älteste einbezogene Studie 2003 erschienen ist. Thematisch lassen sich drei der sechs Gegenstandsfelder, die im deutschsprachigen Raum gefunden wurden, abbilden: Schüler*innen, Unterricht und Schulentwicklung. Studien zu Schulkultur, Schule als Organisation und Professionalität finden sich hingegen nicht, wohl aber zu

doi.org/10.35468/6022-02

Lehrer*innenbildung und zu Übergängen im Schulkontext. Methodisch fällt auf, dass die meisten Studien mit Gruppendiskussionen, Interviews, Videoaufnahmen oder mit einer Kombination mehrerer Erhebungsmethoden arbeiten.

Teil 3: Studien

Nach den konzeptionellen Beiträgen und Überblick gebenden Studienreviews beinhaltet Teil 3 aktuelle Studien zu den drei Gegenstandsfeldern Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation. Aus diesen geht exemplarisch hervor, wie sich das jeweilige Gegenstandsfeld, bisweilen auch in partieller Verschränkung mit anderen Gegenstandsfeldern, mit der Dokumentarischen Methode erforschen lässt und wie eine Reflexion der Methodennutzung aussehen kann.

Den Auftakt macht eine Studie, in der sich *Michelle Bebbon*, *Svenja Mareike Schmidt-Kühn* und *Wiebke Waburg* mit Widerstand im Kontext von Schulentwicklung beschäftigen. Jenseits von Ansätzen, die Widerstand mit Persönlichkeitsmerkmalen verbinden, verfolgen die Autorinnen das Ziel, das interessierende Phänomen vor metatheoretischen Grundlagen der Dokumentarischen Methode zu beleuchten. Im Ergebnis wird Widerstand als Resultat (berufs-)habitueller Orientierungen, als Bearbeitung der Diskrepanz zwischen Norm und Habitus und als Konstrukt und Ausdruck von Rahmungsmacht diskutiert. Potenziale einer solchen Fassung von Widerstand für künftige Forschung werden skizziert.

Silke Werner befasst sich mit didaktischen Interventionsstudien. Sie geht der Frage nach, inwiefern von außen kommende Interventionen – konkret didaktische Interventionen, die aus der Wissenschaft stammen – als Anlässe für Schulentwicklungsprozesse fungieren. Im empirischen Teil werden am Beispiel des didaktischen Interventionsprogramms ‚Serelisk', das auf die Förderung selbstregulierten Lernens im Mathematikunterricht zielt, und durch Rekonstruktionen von Gruppendiskussionen und authentischen Gesprächen zwei Typen kooperativer Rekontextualisierungspraxen von Lehrpersonen präsentiert. Abschließend resümiert die Autorin für beide Typen eine Diskrepanz zwischen Intention und Praxis und diskutiert, inwiefern dennoch Schulentwicklung stattgefunden hat.

Auch der Beitrag von *Thorsten Hertel* beschäftigt sich mit Perspektivierungen durch Lehrpersonen, indem das Konzept der Fremdrahmung fokussiert wird. Dargelegt wird, wie Lehrpersonen in der Wahrnehmung von Schüler*innen (implizit) Differenzen konstruieren und auf diese Weise – praxeologisch-wissenssoziologisch gewendet – Rahmungsmacht ausüben. Empirisch werden anhand der Analyse von audiographierten Teambesprechungen und Gruppendiskussionen zwei kontrastierende Modi der Fremdrahmung durch Lehrpersonen an zwei segregierten, urbanen Schulen nachgezeichnet. Fallübergreifend zeigt sich dabei, dass die Rahmungen auf strukturähnliche Weise konsolidiert werden und in einzelschulkulturelle Kontexte eingebettet sind. Diskutiert werden Potenziale und Begrenzungen der Reflexion von Differenzkonstruktionen.

doi.org/10.35468/6022-02

Während Fragen der Schulkultur bei der Studie von Hertel bereits anklangen, ist der Beitrag von *Marlene Kowalski* schwerpunktmäßig im Gegenstandsfeld Schulkultur verortet. Leitend ist die Frage, wie Lehrpersonen und Schüler*innen an inklusiven Grundschulen mit Distanzlernen umgehen, das im Zuge der Covid-19-Pandemie umgesetzt wurde. Fokussiert wird dabei auf Orientierungen hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien. Als Ergebnis der Auswertung von Interviews wird exemplarisch aufgezeigt, wie an einer Schule ein spezifischer Anerkennungsraum hervorgebracht wird, der in mehr oder weniger spannungsreichen Passungsverhältnissen zu den Orientierungsrahmen von Lehrpersonen und Schüler*innen steht. Derartige Passungen werden vor dem Hintergrund des Anspruchs auf Teilhabe und Inklusion diskutiert.
Hilke Pallesen und *Dominique Matthes* befassen sich schließlich mit dem Konzept des schulischen Orientierungsrahmens. Dazu beleuchten die Autorinnen, inspiriert durch den strukturalistisch-praxeologischen Schulkulturansatz, das praxeologisch-wissenssoziologische Konzept des Orientierungsrahmens. Neben gegenstandsbezogenen Ausführungen präsentiert der Beitrag dabei auch forschungsmethodische Überlegungen zur Erfassung eines schulischen Orientierungsrahmens. Im empirischen Teil werden anhand von Analysen von Schulleitungsreden zum Tag der offenen Tür zwei kontrastierende schulische Selbstverständnisse und Anspruchskulturen herausgearbeitet, die in der Diskussion als exemplarische Ausformungen schulischer Orientierungsrahmen betrachtet werden.

Der Band endet mit einem von *Dominique Matthes*, *Tobias Bauer*, *Alexandra Damm*, *Jan-Hendrik Hinzke* und *Marlene Kowalski* erstellten übergeordneten Fazit und Ausblick. Dieser den Band abschließende Beitrag setzt sich zum Ziel, über Selbst- und Fremdbeobachtungen des Forschungsdiskurses zum einen die Schwerpunkte einer Dokumentarischen Schulforschung zu resümieren und die Potenziale vorliegender Studien zu würdigen, zum anderen aber auch über Leerstellen und Desiderate weiterführende Perspektivangebote im Forschungsdiskurs aufzuzeigen. Zehn Thesen beziehen sich auf die Relation von gegenstandsbezogener und methodisch-methodologischer Ebene. Sie geben Ein- und Ausblicke zur Neuperspektivierung einer Dokumentarischen Schulforschung, deren weiterführende Diskussion wir anstoßen möchten.

Der vorliegende Band richtet sich sowohl an Forscher*innen, die einen ersten Einblick in die Dokumentarische Methode im Kontext von Schulforschung erhalten möchten, als auch an Forscher*innen, die sich mit ihrer Forschung bereits im Themenfeld Dokumentarischer Schulforschung verorten. Zudem werden Forscher*innen adressiert, die sich mit dem Zusammenhang von Gegenstandserkenntnis und methodologischen bzw. methodischen Fragen beschäftigen.

doi.org/10.35468/6022-02

An dieser Stelle möchten wir uns stelltvertretend für alle NeDoS-Mitglieder schließlich noch einmal herzlich bei unseren Expert*innen bedanken. Sie haben durch ihr umfangreiches Engagement und ihre mündlichen wie schriftlichen Impulse den Austausch im NeDoS gewinnbringend inspiriert. Ebenso sei Carolin Bahr (Universität Bielefeld) unser großer Dank ausgesprochen, die das Netzwerk und insbesondere die Koordinierungsgruppe sowie die Herausgeber*innenteams als Hilfskraft von Projektbeginn an zuverlässig, engagiert und kompetent unterstützt und auch diesen Band Korrektur gelesen hat.

Literatur

Ackeren, Isabell van, Bellenberg, Gabriele, Klein, Esther Dominique & Korte, Jörg (2021). Schule und ihre Veränderung. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (Neuausgabe). Living Reference Work. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_21-1

Albers, Andrea & Hinzke, Jan-Hendrik (2021). „den Deutschen Schulpreis, den ham meiner Meinung nach Schulen verdient, die völlig unübliche Dinge machen" – Wie zwei Schulleiter im Sprechen über einen Schulwettbewerb ihre Schule als Fall konstruieren. In Saskia Bender, Fabian Dietrich & Mirjam Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen* (S. 87-99). Wiesbaden: Springer VS.

Asbrand, Barbara (2009). *Qualitative Schulforschung.* In Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik & Werner Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 134-141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Asbrand, Barbara (2011). *Dokumentarische Methode.* http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/uploads/2010/07/asbrand_dokumentarische_methode.pdf

Asbrand, Barbara & Hackbarth, Anja (2018). Fachliche Lernprozesse in Interaktionen. Wissenssoziologische Modellierung und Rekonstruktion am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In Matthias Martens, Kerstin Rabenstein, Karin Bräu, Marei Fetzer, Helge Gresch, Ilonca Hardy & Carla Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 139-152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2021). Kollaboration von Wissenschaft und Schulpraxis. Zum Potenzial der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 217-235). Münster & New York: Waxmann.

Bauer, Tobias, Geber, Georg, Görtler, Sophie-Cathérine, Hinzke, Jan-Hendrik, Kowalski, Marlene & Matthes, Dominique (2020). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung. Methodisch-methodologische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 349-376.

Bauer, Tobias & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (i. E./2023). *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Blömeke, Sigrid & Herzig, Bardo (2009). Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution. Ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik & Werner Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 15-28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Böder, Tim & Rabenstein, Kerstin (2021). Qualitative Ansätze in der Schulforschung. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (Neuausgabe). Living Reference Work. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_5-1

Böhme, Jeanette (2008). Qualitative Schulforschung auf Konsolidierungskurs. Interdisziplinäre Spannungen und Herausforderungen. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* [2. Aufl.] (S. 125-155). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böhm-Kasper, Oliver & Gausling, Pia (2017). Methoden und Daten zur Erforschung spezieller Organisationen: Schulen. In Stefan Liebig, Wenzel Matiaske & Sophie Rosenbohm (Hrsg.), *Handbuch Empirische Organisationsforschung* (S. 539-564). Wiesbaden: Springer Gabler.

Bohnsack, Ralf (1989). Generation, Milieu und Geschlecht. *Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, Ralf (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft 4, S. 63-81.

Bohnsack, Ralf (2007). Dokumentarische Methode. In Renate Buber & Hartmut H. Holzmüller (Hrsg.), Qualitative Marktforschung (S. 319-330). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bohnsack, Ralf (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In Karin Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119-153). Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen u. a.: Budrich/UTB.

Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen u. a.: Budrich/UTB.

Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [10. Aufl.]. Opladen u. a.: Budrich/UTB.

Bohnsack, Ralf & Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2020). *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* [2. Aufl.]. Opladen u. a.: Budrich.

Bohnsack, Ralf, Hoffmann, Nora Friederike & Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2018). *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen u. a.: Budrich.

Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020). *Unterrichtsprozesse, Sprachentwicklung und Professionalisierung beim Kooperativen Lernen im Englischunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Bourdieu, Pierre (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bressler, Christoph & Rotter, Carolin (2019). Begegnung auf Augenhöhe? Der Umgang mit der Asymmetrie in der Lehrer-Schüler-Beziehung. In Carolin Rotter, Carsten Schülke & Christoph Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – Eine Frage der Haltung?* (S. 194-218). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Court, Laura & Herzmann, Petra (2022). Unterrichten ohne Klassenzimmer. Handlungsleitende Orientierungen von Lehrer*innen im Kontext bildungspolitischer Erwartungen in der Covid-19-Pandemie. *Empirische Pädagogik*, 36 (3), S. 311-326.

Deppe, Ulrike (2013). Eltern, Bildung und Milieu. Milieuspezifische Differenzen in den bildungsbezogenen Orientierungen von Eltern. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (2), S. 221-242.

Deppe, Ulrike (2019). Identität und Habitus. Prozessanalytische und dokumentarische Perspektiven auf die Biografien von ehemaligen Internatsschülerinnen und -schülern. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20 (1), S. 73-89.

Garfinkel, Harold (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs & New Jersey: Prentice Hall.

Gibson, Anja (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Graalmann, Katharina, Jäde, Sylvia, Katenbrink, Nora & Schiller, Daniel (Hrsg.) (2021). *Dokumentarisches Interpretieren als reflexive Forschungspraxis. Erträge einer dokumentarischen Arbeitsgruppe*. Wiesbaden: Springer VS.

Gresch, Helge (2020). Schülervorstellungen als implizites Wissen. Genese und Umgangsweisen. In Bianca Reinisch, Kristin Helbig & Dirk Krüger (Hrsg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung: Zukunftsweisende Praxis* (S. 55-66). Heidelberg: Springer Spektrum.

Hackbarth, Anja (2017). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hackbarth, Anja (2022). „wir machen das Kind so behindert wie die Schule es braucht". Erfahrungen von Eltern mit Barrieren schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/647

Helsper, Werner (2008). Schulkulturen. Die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik,* 54 (1), S. 63-80.

Helsper, Werner, Gibson, Anja, Kilias, Wanda, Kotzyba, Katrin & Niemann, Mareike (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten & Thiersch, Sven (Hrsg.) (2013). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS.

Hericks, Uwe (2017). „Es sollte am Schluss ein deutscher Satz rauskommen, nicht?" Rekonstruktion zur Entstehung mathematischen Wissens im Schulunterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5, S. 132-147.

Hericks, Uwe, Rauschenberg, Anna, Sotzek, Julia, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm. In Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 51-67). Opladen & Toronto: Budrich.

Hertel, Thorsten (2021). *Entziffern und Strafen: Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: Transcript.

Hinrichsen, Merle & Hummrich, Merle (2021). Schulentwicklung (trans)national. Schulkulturtheoretische Perspektiven. In Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich & Till-Sebastian Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 37-63). Wiesbaden: Springer VS.

Hinzke, Jan-Hendrik & Bauer, Tobias (i. d. B./2023). Forschung zu Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode: Ein Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 149-168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hinzke, Jan-Hendrik, Damm, Alexandra, Geber, Georg, Matthes, Dominique, Bauer, Tobias & Kahlau, Joana (2021a). Schlüsselkompetenzen durch Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung? Perspektiven von Studierenden und Anforderungen an Universitätsdozierende. In Alexa Maria Kunz, Günter Mey, Jürgen Raab & Felix Albrecht (Hrsg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselkompetenz. Prämissen, Praktiken, Perspektiven* (S. 99-121). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Hinzke, Jan-Hendrik, Gesang, Johanna & Besa, Kris-Stephen (2021b). Ungewissheit im unterrichtlichen Lehrer*innenhandeln. Zur Erfahrung von Ungewissheit zwischen Norm, Theorie und Habitus. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, S. 56-69.

Hinzke, Jan-Hendrik, Gevorgyan, Zhanna & Matthes, Dominique (i. d. B./2023a). Study Review on the Use of the Documentary Method in the Field of Research on and in Schools. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 213-231). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hinzke, Jan-Hendrik, Pallesen, Hilke, Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Geber, Georg & Matthes, Dominique (i. d. B./2023b). Initiation eines Forschungsprogramms Dokumentarische Schulfor-

schung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 43-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hinzke, Jan-Hendrik & Paseka, Angelika (2021). Irritationen beim Forschenden Lernen. Irritierende Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und wie sie damit umgehen. In Carla Bohndick, Margret Bülow-Schramm, Daria Paul & Gabi Reinmann (Hrsg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung* (S. 227-241). Wiesbaden: Springer VS.

Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2011). Qualitative Mehrebenenanalyse als triangulierendes Verfahren. Zur Methodologie von Mehrebenendesigns in der qualitativen Sozialforschung. In Jutta Ecarius & Ingrid Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 109-134). Opladen: Budrich.

Kamm, Chantal (2021). Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit als kollektive Orientierung? Eine rekonstruktive Studie in Primarschulen in benachteiligten Lagen. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 59-75). Münster & New York: Waxmann.

Kalthoff, Herbert (2008). Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer & Gesa Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 8-34). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kessler, Stefanie (2021). *Demokratielehre in Politikunterricht und Schule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Lehrorientierungen von Politiklehrern/innen*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Kessler, Stefanie (i. d. B./2023). Schule als Organisation mit der Dokumentarischen Methode erforschen: Ein Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 189-212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Korte, Jörg Wittek, Doris, Kowalski, Marlene & Schröder, Jana (Hrsg.) (i. E.). *Dokumentarische Professionalisierungsforschung. Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kowalski, Marlene (i. E./2023). Professionalisierung unter Pandemiebedingungen. Lehrer*-innen an inklusiven Grundschulen und ihr Umgang mit dem Distanzlernen. In Raphaela Porsch & Patrick Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.

Kowalski, Marlene, Bauer, Tobias & Matthes, Dominique (i. d. B./2023). Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode – Ergebnisse und Perspektiven aus einem Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 169-188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lamprecht, Juliane (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Luhmann, Niklas (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mannheim, Karl (1952). Wissenssoziologie. In Karl Mannheim (Hrsg.), *Ideologie und Utopie* (S. 227-267). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Matthes, Dominique & Damm, Alexandra (2020). Berufskampagnen als empirisches Datum von Bildern zum Lehrerwerden und Lehrersein – dokumentarische Analyse und professionstheoretische Diskussion von Lehrerbildern in Gratispostkarten. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung,* 9, S. 126-141.

Matthes, Dominique, Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Hinzke, Jan-Hendrik, Kowalski, Marlene, Pallesen, Hilke & Wittek, Doris (i. d. B./2023). Zur Reihe Dokumentarische Schulforschung. Eine Basis für die Publikation empirischer Forschungsarbeiten zu schulischen Kontexten im Horizont der Dokumentarischen Methode. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 9-12). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6022-02

Matthes, Dominique, Bauer, Tobias & Hinzke, Jan-Hendrik (2022). Reflexion zwischen Ideal- und Wirklichkeitskonstruktionen. Wie Lehrpersonen über ihren Berufsalltag reflektieren und was das für ihre Professionalität bedeutet. *Erziehung & Unterricht*, 172 (3-4), S. 173-181.

Matthes, Dominique & Hinzke, Jan-Hendrik (Hrsg.) (2022). Implizites Wissen in schulischen Kontexten. Diskursive Einordnungen, forschungspraktische Bearbeitungen und empirische Perspektiven. Editorial. *Empirische Pädagogik*, 36 (3), S. 264-278.

Matthes, Dominique, Hinzke, Jan-Hendrik, Pallesen, Hilke & Wittek, Doris (Hrsg.) (i. V.). *Dokumentarische Schüler*innenforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Matthes, Dominique & Pallesen, Hilke (i. V.). Studienreview zur dokumentarischen Forschung zu und mit Schüler*innen. In Dominique Matthes, Jan-Hendrik Hinzke, Hilke Pallesen & Doris Wittek (Hrsg.), *Dokumentarische Schüler*innenforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Meister, Nina (2020). „Für unsereins gilt: Mathematik ist 'n Teamsport" – Fachkulturelle Distinktionslinien im Sprechen von Lehramtsstudierenden über Mathematik und andere Fächer. In Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider, Wolfgang Meseth & Anna Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 128-142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Moldenhauer, Anna (2015). *Dialektik der Partizipation. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen*. Opladen: Budrich.

Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.

Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* [5. Aufl.] Wiesbaden: Springer VS.

Pallesen, Hilke & Matthes, Dominique (2020). Praxeologische Perspektiven der Lehrer*innenprofessionsforschung. Reflexionen zum Einsatz von Bildvignetten als Erzählimpulse in Lehrer*inneninterviews. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM),* H. 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 119-142.

Panofsky, Erwin (1975). *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*. Köln: DuMont.

Paseka, Angelika (2016). Elternabende als Ort der Herstellung von Kooperationen? Eine kritische Reflexion mit Hilfe der Dokumentarischen Methode. In Christiane Lähnemann, Anca Leuthold-Wergin, Heike Hagelgans & Laura Ritschel (Hrsg.), *Professionelle Kooperation in und mit der Schule. Erkenntnisse aus der Praxisforschung* (S. 99-113). Münster: Monsenstein und Vannerdat.

Petersen, Dorthe (2016). *Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse beim Grundschulübergang*. Wiesbaden: Springer VS.

Prengel, Annedore, Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje (2010). Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* [3. Aufl.] (S. 17-39). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* [5. Aufl.]. Berlin & Boston: de Gruyter.

Rolff, Hans-Günter (2016). Schulentwicklung. Von der Standortplanung zur ‚Lernenden Schule'. In Ulrich Steffens & Tino Bargel (Hrsg.), *Schulqualität. Bilanz und Perspektiven* (S. 115-140). Münster & New York: Waxmann.

Sander, Hannes (2017). *Orientierungen von Jugendlichen beim Urteilen und Entscheiden in Kontexten nachhaltiger Entwicklung. Eine rekonstruktive Perspektive auf Bewertungskompetenz in der Didaktik der Naturwissenschaft*. Berlin: Logos.

Semper, Ina, Mende, Lisa & Berkemeyer, Nils (2017). Schul- und Unterrichtsforschung. Thematische Einführung in die einzelnen Abschnitte. In Timo Burger & Nicole Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge* (S. 31-48). Wiesbaden: Springer VS.

doi.org/10.35468/6022-02

Stralla, Michael (2019). *Lehrpersonen als Change Agents. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern in extern induzierten schulischen Innovationsprozessen*. Opladen u. a.: Budrich.

Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (2015). Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe. Zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. *Gender*, 1, S. 64-78.

Terhart, Ewald (2021). Die Entwicklung der Schulforschung nach PISA. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (Neuausgabe). Living Reference Work. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_3-1

Wagener, Benjamin (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Wagner-Willi, Monika (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wiernik, Alexander (2020). *Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Unterrichts- und Professionsverständnis von Seminarleitenden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wittek, Doris, Hinzke, Jan-Hendrik & Schröder, Jana (i. E.). Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums – ein Studienreview. In Jörg Korte, Doris Wittek, Marlene Kowalski & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung. Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wittek, Doris, Korte, Jörg, Matthes, Dominique & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (i. V.). *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zorn, Sarah Katharina (2020). *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch*. Wiesbaden: Springer VS.

doi.org/10.35468/6022-02

Teil 1:
Rahmenkonzeptionen einer Dokumentarischen Schulforschung

Jan-Hendrik Hinzke, Hilke Pallesen, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Georg Geber und Dominique Matthes

Initiation eines Forschungsprogramms Dokumentarische Schulforschung

Zusammenfassung

In den letzten Jahren ist es durch gesteigerte Forschungsaktivitäten zu einer Ausdifferenzierung jenes Forschungsbereichs gekommen, in dem Schule mit der Dokumentarischen Methode erforscht wird. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag ein Forschungsprogramm vorgelegt, das eine doppelte Zielsetzung verfolgt. Erstens soll das Forschungsprogramm eine studien(review)-basierte Orientierung über diesen Forschungsbereich geben. Zweitens soll es der Inspiration für künftige Forschung dienen. Aufbauend auf grundlegenden Überlegungen zu einem Forschungsprogramm im Bereich Dokumentarischer Schulforschung werden zu dessen Kennzeichnung Ergebnisse aus Studienreviews bzw. der systematischen Sichtung jener Gegenstandsfelder aufgegriffen, die die Dokumentarische Schulforschung kennzeichnen. Abschließend werden wesentliche Charakteristika des Forschungsprogramms zusammenfassend dargelegt und Perspektiven der Fortsetzung aufgezeigt.

Schlüsselwörter

Schulforschung, Dokumentarische Schulforschung, Forschungsprogramm, Dokumentarische Methode, Studienreviews

Abstract

Initiating a Research Program on Documentary Research on and in Schools

In recent years, the use of the Documentary Method in research on and in schools has become increasingly common. Against this background, the present contribution discusses a specific research program that has two main objectives: first, to provide a study-based orientation for this research area, and second, to inspire future research. In this contribution, the research program is characterized by building on fundamental considerations about research programs in general and by taking into account results

doi.org/10.35468/6022-03

from both study reviews and systematic overviews from relevant fields of research. Finally, the central characteristics of the research program are summarized, and perspectives for its continuation are presented.

Keywords
research on and in schools, documentary research on and in schools, research program, Documentary Method, study reviews

1 Einleitung

Vor dem Hintergrund der mittlerweile vielzähligen Forschungsaktivitäten im Kontext der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung zielte die Arbeit im Netzwerk Dokumentarische Schulforschung (NeDoS) von Anfang an auf die Entwicklung eines Konzepts Dokumentarischer Schulforschung. Diese Arbeit wurde durch zwei zentrale Prinzipien angeleitet: ‚mapping the field' und ‚inspiring the field'.

Im Sinne des ‚mapping the field' wurden im NeDoS gegenstandsfeldbezogene Studienreviews erstellt, die eine systematische und vergleichende Betrachtung und Ordnung vorliegender Forschungen ermöglichen sollen. So geht es in den Studienreviews darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der bisherigen Erforschung von Schule mit der Dokumentarischen Methode und die dabei aufscheinenden durchaus heterogenen Interpretationen und Verwendungsweisen der Dokumentarischen Methode systematisch in den Blick zu nehmen. Eine derartige Systematisierung, die verschiedene Dimensionen von Schule bzw. des Schulischen umfasst, liegt unseres Wissens bisher nicht vor. Sie könnte Schulforscher*innen jedoch als Grundlage zur Verortung ihrer bisherigen bzw. zur Anregung neuer Forschungen dienen. So decken die Studienreviews gleichermaßen ‚blinde Flecken' auf, die im Sinne des ‚inspiring the field' als Desiderate einer Dokumentarischen Schulforschung zu verstehen sind. Mit ‚inspiring the field' ist darüber hinaus die Sammlung offener Fragen und Leerstellen aus der eigenen forschenden Auseinandersetzung mit Datenmaterial angesprochen, von denen ausgewählte Fragen und Leerstellen in diversen Kooperationsprojekten bearbeitet wurden (hierzu Bauer et al. 2020; Matthes & Damm 2020; Hinzke et al. 2021; Matthes et al. 2022).

Dem ‚mapping' und ‚inspiring' wurde zudem im Rahmen von Arbeitstagungen nachgegangen, bei denen gegenstandsfeldbezogene und methodisch-methodologische Aspekte diskutiert wurden (siehe Hinzke et al. i. d. B.). Im Zuge der ersten vom NeDoS organisierten Arbeitstagung fand eine erste Auseinandersetzung mit der Entwicklung einer Rahmenkonzeption Dokumentarischer Schulforschung statt. Dabei wurde deutlich, dass die eigentliche Zielrichtung, ein Konzept Dokumentarischer Schulforschung zu entwickeln, noch zu vage ist. Diskutiert wurde,

doi.org/10.35468/6022-03

ob dieses Konzept, wie beispielsweise von David Jahr (2020) vorgeschlagen, eine praxeologisch-wissenssoziologisch fundierte Schultheorie beinhalten oder aber ein Forschungsprogramm abbilden sollte. Ausgehend von der über die Studienreviews gewonnenen Erkenntnis, dass das Feld sehr disparat und noch nicht vollständig erschlossen ist, schien es uns für eine schultheoretische Fundierung noch zu früh. In fortgeführten Diskussionen im Rahmen der Autor*innenschaft dieses Beitrags wurde daher entschieden, ein Forschungsprogramm zu initiieren, das zurückliegenden, laufenden und noch folgenden Forschungen auf Basis unserer Systematisierungen in den Studienreviews einen entsprechenden Rahmen bietet und so die beiden Prinzipien ‚mapping the field' und ‚inspiring the field' in ein produktives Verhältnis setzt.

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag das *Forschungsprogramm Dokumentarische Schulforschung* entworfen, welches eine spezifische Perspektive der Autor*innengruppe auf die Nutzung der Dokumentarischen Methode im Kontext der Erforschung von Schule abbildet. Während sich dieses Forschungsprogramm mit fortschreitenden Studien weiter fundieren bzw. auch ausdifferenzieren dürfte, werden dessen grundlegende Bestandteile im Folgenden dargelegt. Entsprechend der o. g. Prinzipien werden dabei zwei Ziele verfolgt: Erstens soll das Forschungsprogramm interessierten Forschenden eine Orientierung im mittlerweile vielschichtigen Forschungsbereich einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung geben. Zweitens sollen die angebotene Systematisierung des Forschungsstandes in diesem Forschungsbereich sowie die dargelegten Forschungsdesiderate der Inspiration weiterer Forschung dienen. Damit geht es zum einen darum, durch den Vergleich vorliegender Forschungen den gemeinsamen Kern herauszuarbeiten, der für eine Dokumentarische Schulforschung typisch ist. Von einem solchen Kern ausgehend besteht zum anderen die Möglichkeit, in künftiger Forschung Ausdifferenzierungen und ggf. Weiterentwicklungen vorzunehmen.

Im Folgenden wird in einem ersten Schritt dargelegt, auf welchen Kernannahmen das Forschungsprogramm fußt, wie es bestimmt ist und welche empirischen Probleme perspektivisch damit gelöst werden können und sollen. Zudem wird der spezifische Blick auf Schule bzw. das Schulische markiert, der durch praxeologisch-wissenssoziologische Vorannahmen geprägt ist (Kap. 2). Im zweiten Schritt werden diese Kernannahmen auf Basis der Ergebnisse von Studienreviews zu den Feldern Schulentwicklung (Hinzke & Bauer i. d. B.), Schulkultur (Kowalski et al. i. d. B.) und Schule als Organisation (Kessler i. d. B.) sowie von Systematisierungen der Erforschung von Unterricht, von Schüler*innen sowie von Professionalisierungsprozessen von Lehrpersonen weiter ausdifferenziert (Kap. 3). Das abschließende Fazit bietet eine graphische Verdichtung und betont die Notwendigkeit künftiger Weiterentwicklungen (Kap. 4).

doi.org/10.35468/6022-03

2 Grundannahmen und Zielsetzungen des Forschungsprogramms Dokumentarische Schulforschung

Es ist davon auszugehen, dass Dokumentarische Schulforschung als rekonstruktive Forschungsrichtung keinen voraussetzungsfreien Zugang zu ihrem Gegenstand hat. Vielmehr werden Erkenntnisse in diesem Bereich durch die ‚Brille' der verwendeten Methoden und den diesen zugrundeliegenden Sozial- und Grundlagentheorien generiert. Die methodologischen Vorentscheidungen bestimmen, welche Teilaspekte des Sozialen von Schule erfasst werden bzw. werden können, was sie ausmacht und was im Forschungsbereich Schule in den Blick kommt und was nicht. Anders ausgedrückt: Die spezifische Nutzung der Dokumentarischen Methode bestimmt mit, welche Untersuchungsgegenstände wie in den Blick geraten und welche damit auch ausgeblendet werden. Gleichzeitig wird die Dokumentarische Methode durch die Verwendung zur Erforschung konkreter Gegenstandsbereiche wie etwa der Schule reproduziert, d. h. es bilden sich bestimmte Routinen der Nutzung von formulierender und reflektierender Interpretation und der Typenbildung aus, die die Dokumentarische Methode als Verfahren zunehmend festigen. Darüber hinaus ist empirisch erkennbar, dass die Methode mit zunehmender Verwendung auch weiterentwickelt wird. Der Fokus auf Schule als komplexe soziale Praxis und Organisationsform des Sozialen, die durch verschiedene (schulische) Akteur*innen tagtäglich betrieben bzw. hergestellt wird (Hinzke et al. i. d. B.), erfordert ein entsprechendes Forschungsprogramm, das diese komplexe empirische Realität sowie die Relation von Methode, Grundlagentheorie und Gegenstandserkenntnis erschließen, differenziert beobachten und begrifflich erfassen kann. Zentral stellen sich u. E. in der Konturierung eines Forschungsprogramms Dokumentarische Schulforschung zwei grundlegende Fragen, die die Betrachtungen in diesem Beitrag leiten:

- Was ist unter dem Begriff ‚Forschungsprogramm' zu verstehen?
- Welche Bestandteile enthält ein Forschungsprogramm Dokumentarische Schulforschung?

Es gilt also zuerst, ein Verständnis des Begriffs ‚Forschungsprogramm' zu skizzieren. Obwohl der Begriff bspw. in der Psychologie, Soziologie oder auch in der Erziehungswissenschaft, insbesondere in der Forschung zum Lehrer*innenberuf, durchaus Verwendung findet (u. a. Groeben et al. 1988; Bayertz 1991; Groeben & Scheele 2010; Reckwitz 2010; Schäfer 2016)[1], wird er nicht klar und einheitlich

1 In der Auseinandersetzung mit Forschungsprogrammen im Kontext der schulischen Bildungsforschung rückt aufgrund ihres Bezugs auf das Lehrer*innenhandeln vor allem das in den 1980er Jahren prominent gewordene Forschungsprogramm Subjektive Theorien in den Fokus (Groeben et al. 1988). Dieses Programm setzte sich zum Ziel, einen Zugriff auf Wissensbestände zu erlangen, die mitunter auch einen impliziten Charakter innehaben, also nicht vollständig rationalisierbar sind und vor allem der eigenen Handlungspraxis zugrundliegen. Subjektive Theorien wurden im Rahmen

doi.org/10.35468/6022-03

definiert. Dennoch ist den bisherigen Zugängen gemeinsam, dass sie auf Basis je spezifischer theoretischer Ansätze und unter Hinzunahme empirischer Befunde Forschungsarbeiten über geteilte Grundannahmen und Zielsetzungen sortieren und subsumieren, so wie etwa das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm (Reckwitz 2010), das praxistheoretische Forschungsprogramm (Schäfer 2016) oder das Forschungsprogramm ‚Subjektive Theorien' (Groeben et al. 1988).
Zur weiteren Klärung des Begriffs ‚Forschungsprogramm' wird im Folgenden auf die Arbeiten des Mathematikers, Physikers und Wissenschaftstheoretikers Imre Lakatos rekurriert. Lakatos nutzt die Idee eines „harten Kern[s]" („hard core"; Lakatos 1978, S. 48), der grundlegende, unumstößliche Annahmen eines theoretischen Konstrukts enthält, denen Forschungsvorhaben und Weiterentwicklungen eines Programms entsprechen müssen, um sich innerhalb dessen verorten zu können (ebd., S. 48ff.).[2] Dieser ‚harte Kern' wird von einem sogenannten „Schutzgürtel" („protective belt"; ebd.) umgeben, der die Anforderungs- und Randbedingungen des ‚harten Kerns' notwendigerweise ergänzt und über diese Modifikationen das Forschungsprogramm wiederum ‚schützt'. Weiterentwicklungen und Veränderungen eines Forschungsprogramms sind folglich ausschließlich im ‚Schutzgürtel' zu verorten. Auf diese Weise entwirft Lakatos Forschungsprogramme als dynamische und flexible theoretische Bezugssysteme, die von einem „requirement of continuous growth" (ebd., S. 86) geprägt sind. Diesem Verständnis folgend geht es darum, einen ‚harten Kern' zu identifizieren, historische Entwicklungen nachzuzeichnen (Chalmers 2001, S. 115) und Orientierungen für neue Erkenntnisse zu entwerfen.[3]

---

der Lehrer*innenkognitionsforschung vor allem als individuelles Konzept verstanden und in Kontexten der Aus- und Weiterbildung, mitunter auch zu pädagogisch-psychologischen Fragen der Unterrichtsentwicklung (Dann 2000) sowie für das Verstehen von Lehr-Lern-Prozessen eingesetzt (Groeben & Scheele 2010). Für die Schulforschung einschlägig ist auch der Schulkulturansatz, in dessen Kontext Werner Helsper (2008) ebenfalls den Begriff ‚Forschungsprogramm' nutzt, jedoch kein Forschungsprogramm im eigentlichen Sinne ausarbeitet (zum Überblick über den Schulkulturansatz Kowalski et al. i. d. B.).

2 Zur Charakterisierung des ‚harten Kerns' werden oftmals naturwissenschaftliche Bezüge hergestellt: Beispielsweise gehöre es laut Chalmers (2001, S. 108) im Kopernikanismus zum ‚harten Kern', dass die Sonne sich im Zentrum des Sonnensystems befindet und die Planeten um sie kreisen. Um im Beispiel zu bleiben, musste die Kernannahme kreisförmiger Planetenbahnen erweitert werden, indem Epizykel eingefügt wurden, was auch wiederum Auswirkungen auf die Berechnung von Entfernungen zwischen Planeten hat (ebd.). Erkennbar wird hier, dass der ‚harte Kern' per Definition immun gegen Falsifikationen sein muss – und sei es durch Hinzunahme von Zusatzannahmen. Der ‚harte Kern' ist nicht widerlegbar, gleichwohl kann er sich als unangemessen herausstellen. Unseres Erachtens lässt sich ein solcher Kern parallel auch im Bereich der sozialwissenschaftlichen bzw. erziehungswissenschaftlichen Forschung bestimmen.

3 Wir verstehen Lakatos' Methodologie explizit nur als begriffliche Rahmung unserer Überlegungen bzgl. des Forschungsprogramms und übernehmen dabei die Idee, zentrale Annahmen des Forschungsprogramms zu bestimmen. Demgegenüber distanzieren wir uns von dem – in der Rezeption mehrfach kritisierten (u. a. Chalmers 2001, S. 118ff.) – Bewertungsmodus in Lakatos' Methodologie, die u. a. vorsieht, „progressive" und „degenerierte" Forschungsprogramme zu identifizieren. Ebenso

doi.org/10.35468/6022-03

Auf die dokumentarische Forschung in schulischen Kontexten bezogen ließe sich der *'harte Kern'* – verstanden als das gemeinsame Zentrum aller mit diesem Forschungsprogramm verbundenen Forschungsaktivitäten – in der Annahme finden, dass für die wissenschaftliche Erschließung von Schule bzw. Schulischem die kategoriale *Differenz von kommunikativem und konjunktivem Wissen* untersuchungsleitend ist und sich die Genese schulischer Praxis in *konjunktiven Erfahrungsräumen* vollzieht (etwa Bohnsack 1989, 2017; Nohl 2017; Mannheim 1964, 1980). Damit sind die Grundbegriffe oder metatheoretischen Annahmen bzw. Kategorien bestimmt, die in unserer Perspektive den 'harten Kern' des Forschungsprogramms Dokumentarische Schulforschung ausmachen. Mitgedacht wird dabei, dass mitunter ähnliche, aber z. T. auf unterschiedliche Denktraditionen verweisende Begriffe verwendet werden, um die Wissensbestände begrifflich zu fassen. So wird etwa das kommunikative Wissen auch als 'explizites' oder 'theoretisches' Wissen sowie das konjunktive Wissen auch als 'implizites', 'praktisches' oder 'a-theoretisches' Wissen bezeichnet. Eine derartige Begriffsvielfalt findet sich auch bei den angegebenen Autoren wieder (Bohnsack 2017; Nohl 2017).[4] Die Ansätze eint dabei die grundsätzliche analytische Unterscheidung zweier Wissensebenen bei der Untersuchung, die mit dem Wechsel der Analyseeinstellung vom 'Was' zum 'Wie' verbunden sind (Bohnsack et al. 2013, S. 12).
Diese methodologischen und theoretischen Grundannahmen können in ihrer Abstraktheit für verschiedene Forschungsbereiche Geltung beanspruchen. Im Bereich einer Dokumentarischen Schulforschung dokumentieren sich die Grundannahmen darin, dass die Rekonstruktion der Relevanzsysteme und Orientierungsrahmen der in schulbezogenen Kontexten handelnden Akteur*innen sowie die Analyse jener Interaktionssysteme, in denen diese Akteur*innen miteinander und mit Artefakten (bzw. mit Dingen, Objekten, Sachen) interagieren, im Zentrum steht. Das derart verstandene Forschungsprogramm Dokumentarische Schulforschung fokussiert dabei im Kern die Rekonstruktion des in konjunktiven Erfahrungsräumen generierten, kollektiv geteilten handlungspraktischen Erfahrungswissens von an Schule Beteiligten, das sich grundlagentheoretisch konstitutiv in Differenz zu kommunikativen Wissensbeständen entfaltet. Ausprägungen von Erfahrungswissen auf Ebene von Individuen (etwa Kramer et al. 2009, 2013) werden dezidiert nicht ausgeschlossen, zugleich interessiert auch dann die Frage nach

besteht für uns nicht der Anspruch, einen Wettbewerb um vorherrschende wissenschaftliche Erkenntnisse in einer Dokumentarischen Schulforschung zu beschreiben, wie es Lakatos für Wissenschaft als Gesamtsystem tut (Lakatos 1978). Weitergehende Kritik an der Methodologie von Lakatos: u. a. Bayertz (1991) und Chalmers (2001).

4 Die Begriffsvielfalt zeigt sich auch darin, dass – neben der bereits angezeigten Verwendung im Bereich der Erforschung von verbalen und verbalisierten Dokumenten von Praxis – bei der dokumentarischen Erforschung des Bildhaften wiederum andere Begriffe zutage treten (z. B. in der Differenzierung von ikonografischem und ikonischem Wissen, Bohnsack 2011).

doi.org/10.35468/6022-03

überindividuellen Gemeinsamkeiten im Sinne kollektiv geteilter Wissensbestände. Der empirische Zugang zur schulischen Praxis erfolgt über eine Rekonstruktion jenes konjunktiven, habitualisierten und z. T. inkorporierten Orientierungswissens, welches das „Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert" (Bohnsack et al. 2013, S. 9) und sich in verschiedenen Datensorten als Habitus oder Orientierungsrahmen dokumentiert – zwei Konzepte, die sich in der Entwicklung der Dokumentarischen Methode ausdifferenziert haben bzw. durch die Reflexion von Forschung weiter ausdifferenziert werden. Das übergeordnete Ziel besteht darin, das soziale Geschehen bzw. die soziale Praxis in Schule bzw. schulischen Kontexten über die Erschließung von Relevanz- und Sinnsystemen in ihren verschiedenen Dimensionen zu rekonstruieren. Hierbei ist die komparative Analyse von zentraler Bedeutung, also die Operation mit empirischen Vergleichshorizonten als Grundprinzip der Dokumentarischen Methode, welche die unterschiedlichen Praktiken auf ihren Modus Operandi, ihr „Wie" befragt. Diese Frage ist forschungsleitend. Die Grundbegriffe fungieren dabei als Tertium Comparationis des empirischen Vergleichs. Für diese Forschungsrichtung ist somit kennzeichnend, dass sie den Vollzug der schulischen Praxis zu rekonstruieren sucht, indem sie das implizite Erfahrungswissen und die sich überlagernden konjunktiven Erfahrungsräume der Beteiligten in den Fokus rückt.
Empirisch fassbar werden die grundlegenden Kategorien des ‚harten Kerns' durch vier methodische Arbeitsschritte, die sich in verschiedenen mit der Dokumentarischen Methode operierenden Forschungsbereichen etabliert haben und auch für eine Dokumentarische Schulforschung, sei sie text-, bild- oder videobezogen, zentral sind. Die Erforschung von Schule bzw. des Schulischen erfolgt qua (1) formulierender und (2) reflektierender Interpretation sowie durch (3) Fallbeschreibungen und (4) Typenbildung im Modus der Komparation. Während die formulierende Interpretation zur Erfassung des kommunikativen Wissens zum Einsatz kommt, zeigt sich auch im Bereich der Studien der Schulforschung, dass die reflektierende Interpretation mit einer Veränderung der Analysehaltung einhergeht. Ziel ist die Rekonstruktion jenes konjunktiven Wissens, das sozialer Praxis als generatives Prinzip zugrunde liegt, sich in Spannung zum kommunikativen Wissen entfaltet und sich als empirische fundierte Idealtypen abstrahieren und differenzieren lässt (etwa Przyborski 2004; Nohl 2017; Bohnsack 2021).
Die Grundannahme der Genese sozialen Handelns in konjunktiven Erfahrungsräumen, die zentrale Unterscheidung von kommunikativem und konjunktivem Wissen sowie die damit zusammenhängende Methodik der Analyse mit der Dokumentarischen Methode prägen eine spezifische Sichtweise auf Schule, die als soziale Praxis erscheint, in der verschiedene Wissenssorten miteinander relationiert werden. Den ‚Schutzgürtel' um diesen ‚harten Kern' herum bilden unserem Verständnis nach empirische Studien, in denen die Grundstruktur des ‚harten Kerns', d. h. die Annahme von Schule bzw. des Schulischen als mehrdimensionale Verwoben-

doi.org/10.35468/6022-03

heit bzw. Überlagerung konjunktiver Erfahrungsräume und die Differenzierung von kommunikativem und konjunktivem Wissen, fortlaufend abgebildet wird.
Die Persistenz des Kerns zeigt sich gerade auch in Weiterentwicklungen und Ausdifferenzierungen der Dokumentarischen Methode in empirischen Studien. Beispielsweise werden in Studien der Schulforschung methodisch-methodologische Ausdifferenzierungen der Dokumentarischen Methode mit Blick auf schulpädagogische Erkenntnisinteressen angepasst (etwa Idel & Meseth 2018; Böder & Rabenstein 2021) oder die Dokumentarische Methode auf neue Datenmaterialien angewandt und dabei zuweilen weiterentwickelt (etwa Sturm 2015; Matthes & Damm 2020). Dabei bleibt der oben beschriebene ‚harte Kern' insofern bestehen, als die Differenzierung von konjunktivem und kommunikativem Wissen in allen Studien leitend ist, wobei sie mal mehr, mal weniger explizit gemacht wird.
Um den ‚Schutzgürtel' näher bestimmen zu können, gilt es systematisch zu erfassen, was in vorliegenden empirischen Studien innerhalb der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung auf welche Weise beforscht wurde und beforscht werden kann. Darauf soll im nächsten Kapitel eingegangen werden.
Mit Blick auf die beiden eingangs gestellten Leitfragen zum Forschungsprogramm lässt sich an dieser Stelle resümierend festhalten:

- Unter dem Begriff Forschungsprogramm wird in Anlehnung an Lakatos (1978) ein Systematisierungsangebot verstanden, das auch künftige Forschung inspirieren soll.
- Wesentliche Bestandteile des Forschungsprogramms Dokumentarische Schulforschung sind der ‚harte Kern' und der ‚Schutzgürtel'. Der *‚harte Kern'* besteht darin, dass sich Schule bzw. Schulisches in der Überlagerung *konjunktiver Erfahrungsräume* zeigt und unter Verwendung der Verfahrensschritte der Dokumentarischen Methode in schulischen Kontexten relevantes *kommunikatives und konjunktives Wissen* analysiert wird. Der *‚Schutzgürtel'* trägt wiederum in Form von *empirisch basierten Studien* zum ‚Schutz' des ‚harten Kerns' bei.

3 Schule bzw. das Schulische im ‚Schutzgürtel'

In diesem Kapitel wird, aufbauend auf der Bestimmung des ‚harten Kerns', zunächst der ‚Schutzgürtel' unseres Vorschlags für ein Forschungsprogramm Dokumentarische Schulforschung dadurch näher bestimmt, dass vorliegende Studien und Forschungsarbeiten systematisiert werden. Dem ‚Schutzgürtel' kommt dabei in unserem Verständnis die Funktion zu, den – wie oben dargelegt – recht allgemein gehaltenen ‚harten Kern' in Relation zu dem spezifischen Gegenstandsbereich der Schulforschung zu setzen und damit das Proprium der Erforschung von Schule bzw. Schulischem zu kennzeichnen. Zur Bildung des ‚Schutzgürtels' wird zum einen auf die bislang vorliegenden und in diesem Band veröffentlichten Studienreviews zu den Gegenstandsfeldern *Schulentwicklung* (Hinzke & Bauer

doi.org/10.35468/6022-03

i. d. B.), *Schulkultur* (Kowalski et al. i. d. B.) und *Schule als Organisation* (Kessler i.d.B) rekurriert. Da die Dokumentarische Schulforschung darüber hinausgehend aber auch die Gegenstandsfelder *Unterricht*, *Schüler*innen* sowie *Lehrpersonen (Professionalität und Professionalisierung)* umfasst, werden zum anderen auch vorläufige Analyseergebnisse zu diesen Forschungsbereichen einbezogen.[5]
Diese sechs Gegenstandsfelder Dokumentarischer Schulforschung bilden zusammen eine Heuristik, die im Rahmen des NeDoS erstellt wurde (Hinzke et al. i.d.B; Bauer et al. 2020).[6] Die Heuristik wurde ausgehend von in der Schulforschung vorliegenden Gegenstandsfeldern in Abgleich mit der Verschlagwortung veröffentlichter Studien, die eine spezifische Fragestellung innerhalb des jeweiligen Gegenstandsfeldes unter Rückgriff auf die Dokumentarische Methode bearbeiten, entwickelt. Bei der Sichtung der Studien zeigte sich, dass in den Untersuchungen eine Vielzahl von schulischen Phänomenen mit der Dokumentarischen Methode erforscht wurde. Eine induktiv angelegte Systematisierung dieser Studien nach Themenschwerpunkten ergab dann die sechs o. g. Gegenstandsfelder, in denen jeweils mehrere, auf einer abstrakteren Ebene zusammenhängende Forschungsgegenstände (aspekthaft) untersucht werden.
Da sich diese Heuristik im Laufe der Netzwerkarbeit, d. h. unter Hinzunahme weiterer Studien und über die Arbeitstagungen hinweg, bewährt hat, wurde entschieden, zu den jeweiligen Gegenstandsfeldern je eigene Systematisierungen vorliegender Studien zu erstellen. Übergreifende Auswahlkriterien für die einbezogenen Studien sind erstens das Vorliegen eines schulpädagogischen Fokus, d. h. insbesondere die Verhandlung schulischer, unterrichtlicher bzw. schul- und unterrichtsbezogener Lehr-Lern-Prozesse sowie von Erziehungs-, Bildungs- und Entwicklungsprozessen, die verschiedene schulische Akteur*innen und Entitäten einbezieht, und zweitens die Nutzung der Dokumentarischen Methode zur Datenauswertung. Auf Basis einer möglichst breiten Rezeption von Studien sollten typische Merkmale herausgearbeitet werden, die dabei helfen, das jeweilige Gegenstandsfeld abzustecken. Hierfür erfolgte die Recherche über eine Stichwortsuche und unter Rückgriff auf die „Literaturliste zur dokumentarischen Methode"[7] sowie

---

5 Vertiefend sind diese Analyseergebnisse in den folgenden vier Bänden der Reihe „Dokumentarische Schulforschung" zu finden: zu Unterricht: Bauer & Pallesen i. E.; zu Schüler*innen: Matthes et al. i. E., zu Lehrer*innenprofessionalisierung: Korte et al. i. E. sowie zu Lehrer*innenprofessionalität: Wittek et al. i. V.

6 Zur Schaffung begrifflicher Klarheit sprechen wir vom *Forschungsbereich* Dokumentarischer Schulforschung insgesamt. Dieser Forschungsbereich lässt sich – auf Basis bislang vorliegender Studien und schwerpunktmäßig – in sechs *Gegenstandsfelder* aufgliedern, wobei sich auch Überschneidungen zwischen den Gegenstandsfeldern finden, da etwa Unterrichtsnachbesprechungen in den Feldern ‚Unterricht' und ‚Lehrpersonen' betrachtet werden können. Innerhalb dieser Gegenstandsfelder wiederum bearbeiten die Studien (aspekthaft) je einzelne *Forschungsgegenstände*.

7 Fassung vom 13.03.2021: https://www.hsu-hh.de/systpaed/wp-content/uploadssites/755/2021/03/LitdokMeth21-03-13.pdf

doi.org/10.35468/6022-03

auf Eintragungen in Literaturdatenbanken (z. B. FIS-Bildung[8]) und über Literaturverweise in den gefundenen Studien.
Es hat sich als produktiv und praktikabel erwiesen, die einzelnen Studien unter Berücksichtigung von drei zentralen Aspekten systematisch zu sichten. Beinahe alle Studien treffen demnach Aussagen 1) zum beforschten Thema bzw. zur Bestimmung des beforschten Gegenstandes, 2) zur verwendeten Methode (Datenerhebung und Datenauswertung) inkl. Aussagen zum Sample sowie 3) zu den Ergebnissen. Diese Aspekte stellen zentrale Vergleichsgrößen dar, anhand derer studien- und gegenstandsfeldübergreifende Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede herausgearbeitet werden können, wobei in diesem Beitrag nicht ausführlich auf die Ergebnisse eingegangen wird.
Im Folgenden werden zunächst zusammengefasste Befunde aus den drei vorliegenden Studienreviews zu Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation miteinander verglichen (Kap. 3.1). Es schließen sich Ausführungen zu den Themen und dem methodischen Vorgehen in den Gegenstandsfeldern Unterricht, Schüler*innen und Lehrpersonen an (Kap. 3.2). Dabei wird insgesamt das Ziel verfolgt, den ‚Schutzgürtel' um den ‚harten Kern' des Forschungsprogramms Dokumentarische Schulforschung inhaltlich näher zu bestimmen. Explizit sei an dieser Stelle betont, dass nachfolgend im Sinne des ‚mapping the field' (Kap. 1) Ergebnisse einer systematischen Sichtung vorliegender Studien beschrieben werden, die einen Ist-Stand kennzeichnen. Es bedarf künftig weiterer Reviews, um zu untersuchen, inwiefern sich dieser Stand mit der Zeit ändert oder konstant bleibt.

3.1 Vergleich der drei vorliegenden Studienreviews zu Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation

Hinsichtlich der *Forschungsgegenstände* zeigt sich auf den ersten Blick, dass in allen drei Gegenstandsfeldern jeweils eine Reihe von Themen beforscht wird. Auf den zweiten Blick werden dabei unterschiedliche Grade an Fokussierungen deutlich. Während im Review zu Schulkultur mit der Relation von schulkulturellem Rahmen und individuellen bzw. kollektiven Orientierungen der Akteur*innen ein Schwerpunktthema ausgemacht wurde, sind bei den Studien zu Schulentwicklung drei thematische Bündelungen erkennbar: Auseinandersetzung von Schulen mit bildungspolitischen Reformen, Beschäftigung von Schulen mit weiteren Anforderungen an und in Schulen (etwa in Bezug auf Ungleichheit oder durch segregierte Lagen) sowie Auseinandersetzung mit Prozessen der Schulentwicklung an sich (etwa im Kontext von Lehrer*innenkooperation oder einer durch Schulentwicklung veränderten Arbeitssituation). Fragen nach der Passung von Orientierungsrahmen bzw. Habitūs und Schulentwicklung, wie sie mit Blick auf Schulkultur beforscht werden, sind nicht zentral. Demgegenüber finden sich nur im Bereich der Schulentwicklungsforschung auch Beiträge, die dezidiert die methodische Erfas-

8 https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/produkte/fis_bildung/fis_bildung.html

doi.org/10.35468/6022-03

sung der interessierenden Phänomene, in diesem Fall von Phänomenen der Schulentwicklung, ins Zentrum stellen. Im Review zu Schule als Organisation konnten indes vier thematische Schwerpunkte identifiziert werden: Organisation als Akteurin, kollektive Orientierungen schulischer Akteur*innen, rekursives Verhältnis von Struktur und Praxis sowie Bearbeitung normativer Anforderungen durch Lehrpersonen. Ähnlich wie im Kontext der Schulkulturforschung wird dabei bisweilen der Versuch unternommen, einen bzw. mehrere die Schule bestimmende(n) Orientierungsrahmen zu rekonstruieren – ein Bestreben, das in den Ergebnissen des Reviews zur Schulentwicklungsforschung bislang nicht erkennbar wird.
Bezüglich der *Datenerhebung* zeigen sich auffällige Differenzen zwischen den drei Reviews. Schulentwicklungsforschung, in der die Dokumentarische Methode genutzt wird, basiert bislang vor allem auf Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen und Schulleitungen sowie auf Mitschnitten schulischer Teamsitzungen. Mitunter werden auch Interviews eingesetzt, dann zumeist mit Leitungspersonen. Im Bereich der Schulkulturforschung finden sich hingegen kaum Gruppendiskussionen. Stattdessen kommen Einzelinterviews, Beobachtungen sowie Schuldokumente wie Eröffnungs- oder Abschlussreden, Schulprogramme oder Homepages zum Einsatz bzw. werden als Datenquelle genutzt. Dabei werden neben den Perspektiven von Lehrpersonen und Leitungspersonal auch die Sichtweisen und Erfahrungen von Schüler*innen (bzw. Kindern und Jugendlichen) sowie von Eltern erfasst. Anders als im Bereich der Schulentwicklungsforschung, die im Primar- wie im Sekundarbereich durchgeführt wird, werden in der Schulkulturforschung Schulen mit Sekundarstufenbezug, v. a. Gymnasien, fokussiert. Schule als Organisation wird demgegenüber sowohl über Interviews als auch über Gruppendiskussionen, vornehmlich mit Lehrpersonen, Schulleitungsmitgliedern sowie Schüler*innen, beforscht. Hinzu kommen Beobachtungsstudien, bei denen Schulkonferenzen aufgezeichnet werden. Längsschnittdesigns finden sich dabei ebenso selten wie im Bereich der Schulentwicklungsforschung, sie sind häufiger im Bereich der Schulkulturforschung anzufinden – v. a. dann, wenn es um die Frage der Entwicklung einer Schulkultur geht.
Mit Blick auf die *Datenauswertung* werden Gemeinsamkeiten insbesondere der Schulentwicklungsforschung und der Forschung zu Schule als Organisation deutlich. So wird die Dokumentarische Methode in beiden Bereichen bisher kaum mit anderen Auswertungsmethoden trianguliert. Verbindungen mit der Kontexturanalyse liegen vor allem bei der Beforschung von Schulen als Organisation vor. Präsentiert werden in den Studien beider Bereiche bisweilen kontrastierende Fallausschnitte bzw. Fälle, teilweise werden Ergebnisse von Typenbildungen dargestellt. Letztere sind in der Regel sinngenetisch gebildet, soziogenetische Typenbildungen finden sich v. a. in der Forschung zu Schule als Organisation. Demgegenüber finden sich in der Schulkulturforschung mitunter Triangulationen mit der Objektiven Hermeneutik bzw. neuerdings mit der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion. Im Fokus stehen weniger kollektive Orientierungsrahmen

doi.org/10.35468/6022-03

oder Typenbildungen denn (Einzel-)Falldarstellungen, wobei vorrangig individuelle Orientierungsrahmen bzw. Habitus präsentiert werden. Die Ergebnisse, die gemäß den unterschiedlichen Forschungsgegenständen (s. oben) inhaltlich variieren, werden insbesondere im Bereich der Schulkulturforschung relativ stark an vorliegende Befunde in diesem Bereich angebunden, d. h. in Bezug zum Forschungsstand gesetzt – stärker als dies in den anderen beiden Bereichen geschieht.

3.2 Ausblick auf die Studienreviews zu den Gegenstandsfeldern Unterricht, Schüler*innen und Lehrpersonen (Professionalität/Professionalisierung)

Neben den drei bereits vorliegenden Studienreviews zu Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation sind weitere Studienreviews zu den Gegenstandsfeldern Unterricht, Schüler*innen und Lehrpersonen im Entstehen. Um auch Studien aus diesen Feldern in die Bestimmung des ‚Schutzgürtels' einbeziehen zu können, werden im Folgenden erste Ergebnisse der systematischen Auseinandersetzung mit diesen Studien präsentiert.
Die Dokumentarische *Unterrichtsforschung* nimmt die Mikroprozesse alltäglicher unterrichtlicher Interaktion in den Blick und expliziert darüber das implizite Erfahrungswissen der am Unterricht beteiligten Akteur*innen. Sie bezieht sich neben schulpädagogischen zunehmend auch auf fachdidaktische Fragestellungen (z. B. Martens et al. 2022). Im Fokus stehen wechselseitige Bezugnahmen, Relevanzsetzungen, Bedeutungsaushandlungen und Sinnkonstruktionen der Akteur*innen in der gemeinsamen Unterrichtspraxis. Diese beziehen sich nicht nur auf die zu lehrende bzw. lernende Sache, sondern thematisieren bspw. auch Differenzkonstruktionen, Leistungszuschreibungen und Machtasymmetrien (u. a. Sturm & Wagner-Willi 2015; Sturm et al. 2020; Wagener 2020).
Für die Analyse und Rekonstruktion des Unterrichtsgeschehens ist die Annahme zentral, dass in unterrichtlichen Kontexten zwar eine kollektive soziale Praxis hergestellt wird, diese jedoch nicht zwangsläufig einem konjunktiven Erfahrungsraum zugeordnet werden kann, sondern dass es sich durchaus um ein Nebeneinander von Orientierungsrahmen handeln kann. Barbara Asbrand und Matthias Martens (2018) schreiben vor diesem Hintergrund von sogenannten komplementären Orientierungsrahmen und nehmen darüber auch die verschiedenen Passungsvarianten von Erfahrungsräumen in den Blick. Eine andere Art der Grenzziehung zwischen konjunktiven Erfahrungsräumen und anderen Formen interaktiver unterrichtlicher Praxis findet sich u. a. bei Benjamin Wagener (2020) sowie Ralf Bohnsack (2020), die aus Interaktionsprotokollen von Unterricht Aspekte der sog. konstituierenden Rahmung herausarbeiten (s. auch Bohnsack et al. i. V.).
Der Fokus Dokumentarischer Unterrichtsforschung liegt damit auf der Rekonstruktion unterrichtlicher Interaktionsprozesse via Videographien und Audiomitschnitten von unterrichtlichen Situationen. Ferner lassen sich von der konkreten Unterrichtsinteraktion unabhängige Studien ausmachen, die das Sprechen *über*

doi.org/10.35468/6022-03

Unterricht anhand von Gruppendiskussionen bzw. Unterrichtsnachbesprechungen untersuchen (Rosemann & Bonnet 2018; Bressler & Rotter 2019; weiterführend Bauer & Pallesen i. E).

Die Dokumentarische *Schüler*innenforschung* fokussiert auf die Adressat*innen und Konstrukteur*innen schulischen Unterrichts.[9] Es geht um konjunktive Orientierungen – schwerpunktmäßig im Sinne von Orientierungsrahmen – und individuelle Sinnkonstruktionen, welche bisweilen in Verschränkung mit einer qualitativen Biographieforschung sowie mit der Adressierungsanalyse erfasst werden. Zu differenzieren sind hier thematisch Studien, die originär Schüler*innen mit ihren Biographien und Habitusformationen fokussieren (etwa Moldenhauer 2015; Gibson 2017; Hackbarth 2017) und Studien, die Schüler*innenperspektiven neben den Perspektiven anderer Akteursgruppen wie etwa Lehrpersonen und Schulleitungen untersuchen (etwa Thiersch 2014; Fritzsche 2016). Als drittes finden sich auch Studien, die unterrichtliche Interaktionsprozesse in den Mittelpunkt stellen und dabei zugleich Aussagen über Schüler*innen tätigen (etwa Hericks 2016; Petersen 2016). Auffällig ist darüber hinaus, dass es mitunter zu Überschneidungen mit einer Kindheits- und Jugendforschung kommt, die interessierenden Akteur*innen also bisweilen auch in außerschulischen Kontexten untersucht werden (etwa Wagner-Willi 2005; Krüger et al. 2010). Während manche der vorliegenden Studien erziehungswissenschaftlich bzw. schulpädagogisch verortet sind, werden Schüler*innen in anderen dokumentarischen Studien aus einer fachbezogenen bzw. -didaktischen Perspektive heraus erforscht.

Hinsichtlich der Datenerhebung dominieren nach der bisherigen Sichtung Interviews, doch finden sich auch natürliche Protokolle (Tagebücher, Blogs etc.). Gruppendiskussionen werden verhältnismäßig selten eingesetzt (weiterführend Matthes et al. i. E.).

Die dokumentarische Forschung zu (angehenden) Lehrpersonen konzentriert sich auf Aspekte der Professionalität bereits berufstätiger Lehrer*innen sowie der Professionalisierung auch angehender Lehrpersonen. Hinsichtlich der Forschung zur *Professionalität von Lehrpersonen* liegt eine Reihe von Arbeiten vor, die mit der Dokumentarischen Methode operieren. Hier stehen vor allem (pädagogische, fach- und adressatenbezogene) Orientierungsrahmen im Fokus. In letzter Zeit mehren sich Studien, die sich mit dem Verhältnis von Norm und Habitus bzw. kommunikativem und konjunktivem Wissen für das professionelle Handeln von Lehrpersonen auseinandersetzen (etwa Hinzke 2018; Bonnet & Hericks 2020). Ein weiterer aktueller Schwerpunkt besteht darin, dass sich Studien mit grundlagentheoretischen Begriffen aus Bohnsacks (2020) Entwurf einer praxeologisch-wissenssozio-

9 Erkennbar wird hier exemplarisch, dass die Gegenstandsfelder nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzen sind, denn Schüler*innenforschung wird beispielsweise oft auch im Kontext von Unterrichtsforschung mitbetrieben. Hier zeigt sich der heuristische Charakter der Einteilung der Gegenstandsfelder.

doi.org/10.35468/6022-03

logischen Professionsforschung beschäftigen. So liegen Arbeiten insbesondere zur ‚konstituierenden Rahmung' (etwa Bonnet & Hericks 2022; Wagener 2022) und zur ‚impliziten Reflexion' (etwa Sotzek 2019; Wilken 2022) vor.
Auch bei der Sichtung des Standes einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Forschung zu *Professionalisierungsprozessen von Lehramtsstudierenden* zeigt sich, dass für diesen Bereich relativ viele Veröffentlichungen vorliegen. Es deutet sich im Studienreview (Wittek et al. i. V.) an, dass die Studien zu Professionalisierungsprozessen von Lehramtsstudierenden in vier thematische Cluster eingeteilt werden können: Auseinandersetzung von Lehramtsstudierenden mit eigenen Schulerfahrungen (etwa Maschke 2011; Hinzke 2022; Kowalski 2022; Jacob & Adam i. E.), Professionalisierung der Studierenden im Kontext des Studiums durch Praxisanteile (etwa Košinár & Schmid 2017; Liegmann & Racherbäumer 2019; Pallesen et al. 2020; Kahlau 2023), implizites Wissen der Studierenden zu fachbezogenen und überfachlichen Aspekten im Studium (etwa Feindt 2007; Meister 2018; Katenbrink et al. 2019; Schmidt & Wittek 2021; Bressler 2023) und implizite Wissensbestände der Studierenden in Bezug auf bildungspolitische Herausforderungen (etwa Hackbarth & Akbaba 2019; Oldenburg 2021; Förster & Parade i. E.).
Bei der Erforschung von Professionalität und Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen kommt eine ganze Reihe an Datenerhebungsverfahren zum Einsatz, die von verschiedenen Interviewformen über Gruppendiskussionen und vorliegenden Texten wie Lerntagebüchern, Praktikumsberichten und Unterrichtsnachbesprechungen bis hin zu Fotografien reicht.

Was bedeuten diese Erkenntnisse des Vergleichs der drei Studienreviews sowie der ersten Befunde der Analysen zu den drei weiteren Gegenstandsfeldern für die Gestalt des ‚Schutzgürtels'?
Durch den wiederholten Aufgriff methodologischer Grundannahmen in den Studien sowie über die Rekonstruktion von Orientierungsrahmen und Habitūs wird der ‚harte Kern', d. h. das grundsätzliche Verhältnis von kommunikativem und konjunktivem Wissen und deren Einlagerung in konjunktive Erfahrungsräume, abgebildet (s. Kap. 2). Auch wenn nicht alle Studien dezidiert das Verhältnis von kommunikativen und konjunktiven Wissensbeständen thematisieren oder explizit konjunktive Erfahrungsräume rekonstruieren, so wird doch deutlich, dass in ihnen konjunktive bzw. implizite Wissensbestände im Sinne von Orientierungsrahmen rekonstruiert werden. Diese stehen (implizit) in Kontrast zu kommunikativen Wissensbeständen. Aufbauend auf diesen Kernannahmen werden dann gegenstandsspezifische Anpassungen und Fokussierungen vorgenommen, die sich als Quelle für Weiterentwicklungen auch der konkreten Ausformung methodischer Schritte erweisen können. Insofern bilden die Studien als ‚Schutzgürtel' eine Dynamik zwischen Abbildung und Weiterentwicklung, die den ‚harten Kern' stabil und anschlussfähig an weitere Forschung hält. Gleichzeitig prägt der ‚harte

Kern‘, d. h. die Fokussierung auf konjunktives und kommunikatives Wissen, die Erforschung des jeweiligen Forschungsgegenstands insofern, als zu diskutieren wäre, inwiefern eine Forschung jenseits dieses Kerns noch als dokumentarische Forschung zu verstehen wäre.

4 Fazit

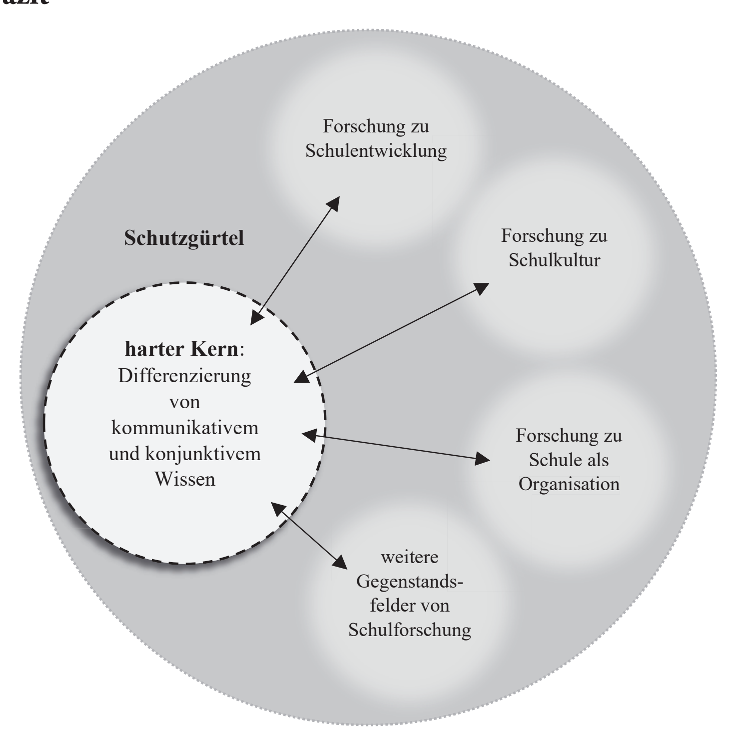


Abb. 1: Forschungsprogramm Dokumentarische Schulforschung (eigene Darstellung)

Zielsetzung des Beitrags war es, ein Forschungsprogramm Dokumentarische Schulforschung zu skizzieren, das sowohl eine studien(review)basierte Orientierung über diesen Forschungsbereich gibt als auch der Inspiration künftiger Forschung dient. Unser Vorschlag für ein solches Forschungsprogramm lässt sich insbesondere dadurch charakterisieren, dass einerseits wesentliche Bestandteile einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung bestimmt und andererseits aber auch Stellen für Öffnungen, Veränderungen und Weiterentwicklungen aufgezeigt werden, auch in Relation der Dokumentarischen Schulforschung zu der sie umgebenden Umwelt, zu der andere Forschungsrichtungen und

doi.org/10.35468/6022-03

-programme, aber auch (schul- bzw. bildungsbezogene) Forschungen in anderen Disziplinen zählen (s. Abb. 1). Dabei agierten wir in der Entwicklung dieses Entwurfs in Anlehnung an die leitenden Prinzipien und das Instrumentarium der Dokumentarischen Methode, indem wir den Blick in die Studien nicht auf das ‚Was' beschränkten, sondern auf das ‚Wie' verschoben, sie miteinander verglichen und durch Fallverdichtungen (hinsichtlich der Tertia Comparationis des Gegenstandes, der Erhebungs- und Auswertungsformen) zu ersten Typisierungen gelangten. Ausgehend der in diesem Beitrag präsentierten Momentaufnahme (‚mapping the field'), die den ‚Schutzgürtel' um den ‚harten Kern' inhaltlich anhand der Gegenstandsfelder Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation (sowie in Ansätzen Unterricht, Schüler*innen und Lehrpersonen) näher bestimmt, werden die über die Komparation aufgezeigten Schwerpunkte und Leerstellen ihre Bedeutung im Diskurs erhalten (‚inspiring the field').
Über die im ‚Schutzgürtel' versammelten Gegenstandsfelder und den Vergleich der Forschungen und Forschungsweisen ließen sich innerhalb der Dokumentarischen Schulforschung Ergebnisse andeuten, die bezüglich ihrer übergreifenden Gemeinsamkeiten und Übergänge, aber auch ihrer Spezifika und Abgrenzungen weiter zu konturieren sind (siehe u. a. Hinzke & Bauer i. d. B.; Kessler i. d. B.; Kowalski et al. i. d. B.). Hierunter zählt auch die Relationierung der bestehenden zu weiteren Gegenstandsfeldern, indem der Blick künftig etwa stärker auf Schulleitungen, Eltern, (nicht-)pädagogisches Personal, Ministerien oder Dinge bzw. Artefakte bei der Konstitution des Schulischen gerichtet werden könnte. Dazu zählt auch die weiterführende Sichtung und Systematisierung der Interpretationsweisen der Kategorien und Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode für die schulbezogene Forschung (weiterführend auch Matthes et al. i. d. B.). Wir verstehen das Forschungsprogramm dabei nicht als statisches, sondern verhandelbares und prozessuales Gebilde, das sich sowohl über die Verbreiterung der Studienreviews als auch über die Forschungsaktivitäten der Community immer weiter ausdifferenzieren (lassen) wird.

doi.org/10.35468/6022-03

Literatur

Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Bauer, Tobias, Geber, Georg, Görtler, Sophie-Cathérine, Hinzke, Jan-Hendrik, Kowalski, Marlene & Matthes, Dominique (2020). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: Methodisch-methodologische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Anne-Christin Schondelmayer, Kevin Stützel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 349-376.

Bauer, Tobias & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (i. E./2023). *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bayertz, Kurt (1991). Forschungsprogramm und Wissenschaftsentwicklung. Lakatos' ‚Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme' und die Grundlegung der Wissenschaftsforschung. *Journal of General Philosophy of Science,* 22, S. 229-243.

Böder, Tim & Rabenstein, Kerstin (2021). Qualitative Ansätze in der Schulforschung. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (Neuausgabe). Living Reference Work. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_5-1

Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, Ralf (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen & Berlin: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: UTB/Budrich.

Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: UTB/Budrich.

Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [10. Aufl.]. Opladen u. a.: UTB/Budrich.

Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis Grundlagen qualitativer Sozialforschung* [3. Aufl.] (S. 9-27). Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf, Sturm, Tanja & Wagener, Benjamin (i. V.). *Konstituierende Rahmung und professionelles Handeln in pädagogischen Organisationen*. Opladen u. a.: Budrich.

Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht: Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr.

Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022). Von „Messbarkeitsphobie" und Durchprozessierungslogik. Kooperatives Lernen im Englischunterricht und die Professionalisierung von Lehrpersonen. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 155-174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bressler, Christoph (2023). *Lehrende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bressler, Christoph & Rotter, Carolin (2019). Begegnung auf Augenhöhe? Der Umgang mit der Asymmetrie in der Lehrer-Schüler-Beziehung. In Carolin Rotter, Carsten Schülke & Christoph Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln - eine Frage der Haltung?* (S. 194-218). Weinheim: Beltz.

Chalmers, Alan F. (2001). *Wege der Wissenschaft. Einführung in die Wissenschaftstheorie* [5. Aufl.]. Berlin u. a.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dann, Hanns-Dietrich (2000). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In Martin K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (S. 79-108). Opladen: Leske + Budrich.

doi.org/10.35468/6022-03

Feindt, Andreas (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen u. a.: Budrich.

Förster, Magdalena & Parade, Ralf (i. E./2023). „Sei alles – werde Lehrer!“ Zu Anrufungen omnipotenter Lehrkräfte und ihren Aushandlungen durch Studierende. In Jörg Korte, Doris Wittek, Marlene Kowalski & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung. Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fritzsche, Bettina (2016). Anerkennungsverhältnisse an deutschen und englischen Grundschulen. Bericht zu einem binational-vergleichenden ethnographischen Projekt. In Timo Burger & Nicole Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge* (S. 343-355). Wiesbaden: Springer VS.

Gibson, A. (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Groeben, Norbert & Scheele, Brigitte (2010). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 151-164). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Groeben, Norbert, Wahl, Diethelm, Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Theorie des reflexiven Subjekts.* Tübingen: Francke.

Hackbarth, Anja (2017). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hackbarth, Anja & Akbaba, Yalız (2019). Filmische Inszenierung von Inklusion und deren Rezeption in fallbasierten Seminaren. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, S. 54-66.

Helsper, Werner (2008). Schulkulturen. Die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik,* 54 (1), S. 63-80.

Hericks, Uwe (2016). „Es sollte am Schluss ein deutscher Satz rauskommen, nicht?“ Rekonstruktion zur Entstehung mathematischen Wissens im Schulunterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5, S. 132-147.

Hinzke, Jan-Hendrik (2018). *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.

Hinzke, Jan-Hendrik (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus? Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In Ralf Bohnsack, Andeas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung* (S. 247-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hinzke, Jan-Hendrik & Bauer, Tobias (i. d. B./2023). Forschung zu Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode: Ein Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 149-168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hinzke, Jan-Hendrik, Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Kowalski, Marlene & Matthes, Dominique (i. d. B./2023). Einleitung. Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 13-39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hinzke, Jan-Hendrik, Damm, Alexandra, Geber, Georg, Matthes, Dominique, Bauer, Tobias & Kahlau, Joana (2021). Schlüsselkompetenzen durch Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung? Perspektiven von Studierenden und Anforderungen an Universitätsdozierende. In Alexa Maria Kunz, Günter Mey, Jürgen Raab & Felix Albrecht (Hrsg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselkompetenz. Prämissen, Praktiken, Perspektiven* (S. 99-121). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Idel, Till-Sebastian & Meseth, Wolfgang (2018). Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In Matthias Proske & Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung* (S. 63-82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6022-03

Jacob, Cornelia & Adam, Martin (i. E./2023). Die eigene Schulzeit und ihr habitueller Stellenwert für Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Erschließung biografischer Schulerfahrungen mit der Dokumentarischen Methode. In Jörg Korte, Doris Wittek, Marlene Kowalski & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung. Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jahr, David (2020). Dokumentarische Schulforschung grundlagentheoretisch verankern. Eine Replik zum Beitrag der Arbeitsgemeinschaft Dokumentarische Methode. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Anne-Christin Schondelmayer, Kevin Stützel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 377-384.

Kahlau, Joana (2023). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Katenbrink, Nora, Brunk, Mareike, Schiller, Daniel & Wischer, Beate (2019). „Uni meets reality"? Die Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Rahmen eines phasenübergreifenden Lehrmodells. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, S. 112-124.

Kessler, Stefanie (i. d. B./2023). Schule als Organisation: Ein Studienreview zur dokumentarischen Schulforschung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 189-212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Košinár, Julia & Schmid, Emanuel (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *Beiträge zur Lehrinnen- und Lehrerbildung*, 35 (3), S. 459-471.

Korte, Jörg, Wittek, Doris, Kowalski, Marlene & Schröder, Jana (Hrsg.) (i. E./2023). *Dokumentarische Professionalisierungsforschung. Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kowalski, Marlene (2022). Eigene Schulerfahrungen und ihre habitusspezifische Bedeutung im Kontext des Lehramtsstudiums. Anmerkungen zur Professionalisierung von angehenden Lehrkräften. *Erziehung & Unterricht*, 172 (3-4), S. 182-189.

Kowalski, Marlene, Bauer, Tobias & Matthes, Dominique (i. d. B./2023). Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode. Ergebnisse und Perspektiven aus einem Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 169-188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner, Thiersch, Sven & Ziems, Carolin (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner, Thiersch, Sven, & Ziems, Carolin (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.

Krüger, Heinz-Hermann, Köhler, Sina-Mareen & Zschach, Maren (2010). *Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.

Lakatos, Imre (1978). *The Methodology of Scientific Research Programmes: Philosophical Papers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Liegmann, Anke B. & Racherbäumer, Kathrin (2019). Vom Praxissemester bis zum Vorbereitungsdienst. Perspektiven auf Heterogenität zwischen Habitus und Norm. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, S. 125-137.

Mannheim, Karl (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In Kurt H. Wolff (Hrsg.), *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (S. 91-154). Berlin & Neuwied: Luchterhand.

Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

doi.org/10.35468/6022-03

Martens, Matthias, Asbrand, Barbara, Buchborn, Thade & Menthe, Jürgen (Hrsg.) (2022). *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Maschke, Sabine (2011). „Lehramtsstudierende und ihre beruflichen ‚Entscheidungs-Strategien'. Eine empirische Analyse und Triangulation von Interview und Fotoinszenierung“. In Jutta Ecarius & Ingried Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 267-286). Opladen u. a.: Budrich.

Matthes, Dominique, Bauer, Tobias & Hinzke, Jan-Hendrik (2022). Reflexion zwischen Ideal- und Wirklichkeitskonstruktionen. Wie Lehrpersonen über ihren Berufsalltag reflektieren und was das für ihre Professionalität bedeutet. *Erziehung & Unterricht*, 172 (3-4), S. 173-181.

Matthes, Dominique & Damm, Alexandra (2020). Berufskampagnen als empirisches Datum von Bildern zum Lehrerwerden und Lehrersein. Dokumentarische Analyse und professionstheoretische Diskussion von Lehrerbildern in Gratispostkarten. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung,* 9, S. 126-141.

Matthes, Dominique, Hinzke, Jan-Hendrik, Pallesen, Hilke & Wittek, Doris (Hrsg.) (i. E./2023). *Dokumentarische Schüler*innenforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Meister, Nina (2018). Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 51-64.

Moldenhauer, Anna (2015). *Dialektik der Partizipation. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen*. Opladen: Budrich.

Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* [5. Aufl.]. Wiesbaden: Springer VS.

Oldenburg, Maren (2021). *Schüler*innen – Studierende – Inklusion. Orientierungen auf dem Weg zu differenzsensibler Lehrer*innenbildung?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pallesen, Hilke, Schierz, Matthias & Haverich, Ann Kristin (2020). „nich alles was man in der Uni so lernt muss unbedingt @auch so sein@“ – Fachlichkeitskonstitutionen und -thematisierungen in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport. In Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider, Wolfgang Meseth & Anna Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 165-182). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Petersen, Dorthe (2016). *Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse beim Grundschulübergang*. Wiesbaden: Springer VS.

Przyborski, Aglaja (2004). Ge*sprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reckwitz, Andreas (2010). *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie* [2. Aufl.]. Bielefeld: Transcript.

Rosemann, Inga & Bonnet, Andreas (2018). „Oder wäre doch was anderes sinnvoller?“ – Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheiten an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis? In Michaela Artmann, Marie Berendonck, Petra Herzmann & Anke B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 131-148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schäfer, Hilmar (Hrsg.) (2016). *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: Transcript.

Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021). Rekonstruktive Kasuistik. Ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 261-276). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sotzek, Julia (2019). *Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6022-03

Sturm, Tanja (2015). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. Rekonstruktionen mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation. In Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 153-178). Opladen u. a.: Budrich.

Sturm, Tanja, Wagener, Benjamin & Wagner-Willi, Monika (2020). Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In Isabell van Akkeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans-Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Carolin Rotter, Dominique Klein & Ulrich Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26 Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 581-595). Opladen u. a.: Budrich.

Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (2015). Videografien schulischer Praktiken der Differenzbearbeitung und -herstellung. Einleitung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 16 (2), S. 163-171.

Thiersch, Sven (2014). *Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen ‚Erbes'*. Wiesbaden: Springer VS.

Wagener, Benjamin (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis.* Wiesbaden: Springer VS.

Wagener, Benjamin (2022). Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen im Deutsch- und Mathematikunterricht. Empirische Rekonstruktionen und diskursethische Bewertungen professionalisierter Unterrichtsmilieus. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 86-108). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wagner-Willi, Monika (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wilken, Anja (2022). Englischlehrpersonen und Ungewissheit. Umgang mit Normen und Differenzerfahrungen. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 130-154). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wittek, Doris, Korte, Jörg, Matthes, Dominique & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (i. V.). *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6022-03

Angelika Paseka

Schulentwicklung, Schulentwicklungsforschung und praxeologisch-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung: theoretische Modellierung einer Verhältnisbestimmung

Zusammenfassung

Nach der Klärung von zentralen Begriffen in der Schulentwicklung(sforschung) wird auf Basis der Theorie der Strukturierung von Anthony Giddens ein eigenes theoretisches Modell zur Erfassung von Schulentwicklungsprozessen vorgestellt. Dieses Modell wird mit Überlegungen der Praxeologischen Wissenssoziologie nach Bohnsack verknüpft. Daraus werden Überlegungen für künftige Forschungsarbeiten mit der Dokumentarischen Methode, die vorhandene Forschungsdesiderata bearbeiten können, abgeleitet: eine Fokussierung auf die Handlungspraxis in Schulentwicklungsprozessen in ihrer Dialektik zwischen Strukturen und den darin eingebetteten Handlungsoptionen der Akteur*innen an Schulen, die Rekonstruktion von Fremdrahmungen in einem Mehrebenensystem, die Erforschung von Veränderungen in der Zeit und eine kritische Reflexion der Normativität, die in der Praxis der Schulentwicklung, aber auch der Schulentwicklungsforschung zur Geltung kommt.

Schlüsselwörter

Schulentwicklung, Schulentwicklungsforschung, Theorie der Strukturierung, Praxeologische Wissenssoziologie, Dokumentarische Methode

Abstract

School Development, Research on School Development, and Research on School Development Based on the Praxeological Sociology of Knowledge: The Theoretical Modeling of a Relationship

After clarifying central terms and concepts in the context of both school development and research on school development, Anthony Giddens' theory of structuration is introduced in order to develop a new theoretical approach to capturing the complexity of school development processes. This approach is linked with Bohnsack's theory of the praxeological sociology of knowledge.

doi.org/10.35468/6022-04

Considerations for future research ideas that use the Documentary Method to address existing research desiderata are derived, including (1) examining school development processes as well as their dialectics of structures and the agency of individuals in schools, (2) reconstructing external framings in multi-level systems, (3) exploring changes over time, and (4) critically reflecting on the normativity that comes into play not only in the practice of school development processes, but also in research on such processes.

Keywords
school development, research on school development, theory of structuration, praxeological sociology of knowledge, Documentary Method

1 Ausgangspunkt

Im Jahr 2021 erschienen mehrere Arbeiten im Bereich der Schulentwicklungsforschung, in denen versucht wurde, das Forschungsfeld theoretisch zu fundieren und methodologisch zu verorten bzw. auszuarbeiten (Maag Merki 2021; Moldenhauer et al. 2021; Zala-Mezö et al. 2021). Dabei wurde evident, dass es in der Schulentwicklungsforschung einige ungelöste – und vielleicht gar nicht zu lösende – Problemfelder gibt. Dazu gehören Fragen nach einer Definition von Schulentwicklung, nach einer Theorie zu Schulentwicklung und nach den sich daraus ergebenden methodologischen und methodischen Konsequenzen. Der folgende Beitrag greift diese Problemfelder auf und will sie unter der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie bzw. Dokumentarischen Methode beleuchten, Forschungsdesiderata sichtbar machen und ausloten, welche neuen Akzente für weitere Forschungsarbeiten sich daraus ableiten lassen. Leitend für die folgenden Ausführungen sind drei Fragen:

1. Wie ist Schulentwicklung als Gegenstand einer durch die Praxeologische Wissenssoziologie geleiteten und mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulentwicklungsforschung zu definieren?
2. Welche theoretische Fundierung ermöglicht Anschlüsse für die Praxeologische Wissenssoziologie bzw. die Dokumentarische Methode?
3. Welche neuen Perspektiven kann die Praxeologischen Wissenssoziologie bzw. Dokumentarische Methode für die Schulentwicklungsforschung eröffnen?

Um diese Fragen beantworten zu können, werden zunächst die Begriffe Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung, wie sie in diesem Beitrag verstanden werden, geklärt (Kap. 1) und theoretische Ansätze in der Schulentwicklungsforschung skizziert, bevor auf Basis der Theorie der Strukturierung von Anthony Giddens eine neue Akzentuierung versucht und ein eigener theoretischer Zugang als Modell zur Erfassung von Schulentwicklungsprozessen vorgestellt wird

doi.org/10.35468/6022-04

(Kap. 2). Im Anschluss werden zentrale Begriffe der Praxeologischen Wissenssoziologie bzw. der Dokumentarischen Methode ausgewählt (Kap. 3) und auf ihre Anschlussfähigkeit zu diesem Modell überprüft (Kap. 4). Impulse für die Nutzung dieser Überlegungen in der Schulentwicklungsforschung schließen den Beitrag ab (Kap. 5).

2 Zum Begriff Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung

Die Schriften über Schulentwicklung und wie diese in Gang zu setzen wäre, sind umfangreich, v.a. in der Euphorie der 1990er Jahre, als sich der Blick auf die Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) richtete, verbunden mit der Idee, dass nicht nur Schüler*innen lernen, sondern dass auch Schule als Organisation lernen kann. Es erschienen zahlreiche Manuale, Hand- und Arbeitsbücher, die primär auf Konzepte organisationalen Lernens zurückgriffen (Überblick in Göhlich 2018) und in denen Tipps und Strategien für die Praxis an Schulen vorgeschlagen wurden. Ziel war es, den Akteur*innen, v.a. in der Schulleitung sowie in schulischen Gremien und Steuergruppen, Wege aufzuzeigen, wie sie ihre Schule zusammen mit den involvierten Gruppen (Lehrpersonen, Eltern, Schüler*innen) weiter entwickeln könnten (u.a. Dalin & Rolff 1990; Altrichter et al. 1998; Rolff et al. 1998; Schratz & Steiner-Löffler 1998).
Dreißig Jahre später ist die Diskussion über Schulentwicklung weitaus differenzierter, kritischer und auf jeden Fall weniger ‚euphorisch‘. So bezeichnen Hermann J. Abs und Esther D. Klein (2019, S. 677) den Begriff Schulentwicklung als „schillernde Metapher […], die viele Assoziationen zulässt“. Als Basis für die weiteren Ausführungen ist es daher zunächst hilfreich, die von Marcus Emmerich und Katharina Maag Merki (2014) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen Evolution und Entwicklung von Schule aufzugreifen.
Evolution von Schule meint „Prozesse des Wandels der Schule aufgrund von strukturellen und gesellschaftlichen Veränderungen“ (Maag Merki 2021, S. 2). Schule hat sich kontinuierlich gewandelt, wobei sich ein solcher Wandel retrospektiv unter einer historischen Perspektive in Verknüpfung mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erkennen lässt. Mit dem Begriff *Entwicklung* von Schule rückt „der intentionale und geplante Wandel von Schulen ins Zentrum“ (ebd., S. 3). So verweist Hans-Günter Rolff (2010, S. 36) auf Schulentwicklung als „die bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen“. Ein solcher intendierter Wandel zielt ab auf eine „Professionalisierung des schulischen Handelns und somit der Lernumgebung […], damit die Schüler*innen die Lernziele besser erreichen können“ (Maag Merki 2021, S. 4). Mit dieser Präzisierung ist eine inhaltliche Bestimmung genannt, die je nach Phase und Verortung des Diskurses (deutschsprachige bzw. anglo-amerikanische Länder; Emmerich & Maag

doi.org/10.35468/6022-04

Merki 2014, S. 5-10) unterschiedliche Akzentsetzungen erkennen lässt. Die Entwicklung von Schulen ist somit eingebunden nicht nur in einen generellen gesellschaftspolitischen Kontext, sondern auch in die jeweiligen Rahmenbedingungen eines (nationalen) Bildungswesens (Maag Merki 2021).
Im Sinne einer genaueren Bestimmung von *Schulentwicklungsforschung* plädieren Emmerich und Maag Merki (2014, S. 4) dafür, eine analytische und eine praktisch-konzeptionelle Perspektive auf Schulentwicklung zu unterscheiden. Eine *analytische* Perspektive orientiert sich an wissenschaftlichen Gütekriterien, will Prozesse und Wirkungen der Schulentwicklungspraxis beschreiben und Zusammenhänge herstellen, strebt eine Loslösung vom Einzelfall an und arbeitet mit methodologisch-fundierten Verfahren, wobei die Ergebnisse primär für eine ‚scientific community' bestimmt sind. Eine *praktisch-konzeptionelle* Perspektive orientiert sich hingegen an der konkreten Handlungspraxis und an der Frage, was der ‚professional community' bei der Bewältigung von Schulentwicklungsaufgaben helfen könnte. In einer so verstandenen, eher am Einzelfall ausgerichteten Perspektive gilt die gemeinsame Bestimmung von Themen und Elementen mit dem pädagogischen Personal und der Schulleitung als wichtige Voraussetzung. Da die Ergebnisse der gemeinsamen Forschung für die schulische Praxis bestimmt und für diese relevant sein sollen, sollten nicht nur die Ziele gemeinsam mit den Akteur*innen dieser Praxis festgelegt, sondern auch Ergebnisse gemeinsam ausgewertet und interpretiert werden (Asbrand & Martens 2021). Die Forschungspraxis der Schulentwicklungsforschung lässt sich durch ein Oszillieren zwischen diesen beiden Perspektiven beschreiben, als Schulentwicklungsforschung *über* Schule bzw. Schulentwicklungsforschung *für* die Schule (in Fortsetzung der Gedanken von Emmerich & Maag Merki 2014).
Nach dieser ersten Begriffsbestimmung gilt es in einem nächsten Schritt theoretische Konzepte, die in der bisherigen Schulentwicklungsforschung genutzt werden, mit ihren wesentlichen Eckpfeilern darzustellen, um mögliche Anknüpfungspunkte für eine praxeologisch-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung sichtbar zu machen.

3 Theorien über Schulentwicklung

Im Jahr 2008 erschien ein ‚journal für schulentwicklung', das sich dem Thema *Theorie* widmete. Claus G. Buhren und Rolff (2008) stellen in der Einleitung fest: „Wir benötigen eine Theorie der Schulentwicklung" (S. 6), um „unsere Praxis reflektieren zu können", um „in der Ausrichtung effektiver zu werden" und um „dem Holzweg technokratischer Geschäftigkeit zu entgehen" (ebd., S. 4). Der Fokus lag damals auf der Suche nach einer Theorie *für* die Schulentwicklung. Im Jahr 2021 stellt Maag Merki (2021) fest: „Eine integrale und kohärente Theorie der Schulentwicklung ist bislang ausstehend" (S. 5). Anlass für den Sammelband

doi.org/10.35468/6022-04

„Schulentwicklung als Theorieprojekt“ (Moldenhauer et al. 2021) war die Erkenntnis, dass „grundlagentheoretische Beiträge in der Schulentwicklungsforschung eher Seltenheitswert“ (Asbrand et al. 2021, S. 3) haben. In den aktuellen Publikationen lässt sich eine Verschiebung des Interesses hin zu einer Theorie *über* Schulentwicklung erkennen.

Was allen genannten Publikationen gemeinsam ist: Es werden jeweils mehrere theoretische Konzepte vorgestellt, die Ansatzpunkte für eine Theorie der Schulentwicklung sein könnten. Die jeweils ausgewählten und damit offensichtlich als relevant eingeschätzten Theorieangebote sind zwar nicht ident, kreisen jedoch um ähnliche Fragen: Welche theoretischen Konzepte lassen sich verknüpfen und nutzen? Wie lassen sich Organisationseinheiten und die Ebenen, in die Schulentwicklung eingebunden ist, erfassen und in Beziehung setzen? Wie können Wandel und Stabilität abgebildet werden?

Angesichts der Vielfalt an theoretischen Zugängen zu Schulentwicklung geht es in diesem Beitrag nicht um einen Versuch der Bündelung (hierzu bereits Moldenhauer et al. 2021), sondern um eine bewusste Auswahl und Kontrastierung von drei theoretischen Konzepten bzw. deren Weiterentwicklungen, die auch für eine Dokumentarische Schulentwicklungsforschung relevant scheinen: eine kritische Theorie der Schulentwicklung (Rahm 2005, 2008), eine Architektur der Theorie der Schulentwicklung (Maag Merki 2008, Emmerich & Maag Merki 2014) und auf die Rekonstruktion von Schulentwicklungsprozessen abzielende Thesen zu Schulentwicklung (Altrichter & Langer 2008).

(1) Eine kritische Theorie der Schulentwicklung hat sich aus Sicht von Sibylle Rahm (2005, 2008) als Teil einer Theorie der Schule zu verstehen mit dem Ziel, Aussagen zu Schulreformen zu reflektieren und Ordnungszusammenhänge herzustellen. Dazu sollte ein weites Theoriespektrum genutzt werden (u. a. Bildungstheorie, Systemtheorie, Konstruktivismus), um Organisationsstrukturen, schulische Realitäten und das konkrete Handeln in Schulentwicklungsprozessen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten und analysieren zu können. Das birgt jedoch die Gefahr, dass Forschungsparadigmen verschwimmen. Eine „kritische Schulentwicklungstheorie“ (Rahm 2008, S. 20) hat sich daher der Herausforderung zu stellen, diese Perspektiven und die darin enthaltene *Normativität* immer wieder zu hinterfragen, zu rekonstruieren und eine erziehungswissenschaftliche Fundierung herzustellen. Der Sammelband von Anna Moldenhauer et al. (2021) greift diese Idee auf und kontrastiert verschiedene theoretische Ansätze, um vielfältige Perspektiven auszuloten und kritisch zu vergleichen.

(2) In ihrer „Architektur einer Theorie der Schulentwicklung“ verweist Maag Merki (2008) auf die *Mehrebenenstruktur* des Bildungswesens, die bei der Analyse miteinzubeziehen ist. Dazu definiert sie drei Ebenen: Auf der Makroebene stellen Ministerien und Schulaufsicht die zentralen Akteur*innen dar, die Inhalte, Reglementarien und die Handlungskoordination auf den weiteren Ebenen beeinflussen.

doi.org/10.35468/6022-04

Auf der Intermediären Ebene stehen Netzwerke in der Bildungsregion im Fokus, d. h. „institutionalisierte regionale Zusammenschlüsse von Schulen sowie ihrer außerschulischen Partnerinstitutionen" (ebd., S. 28). Auf der Mesoebene wird die Einzelschule fokussiert, d. h. ein Blick in das Innere der Schule gerichtet, auf das konkrete Handeln der Akteur*innen und die sich dabei herauskristallisierenden Netzwerke. Diese Ebene kann organisationspsychologisch und organisationspädagogisch unter der Perspektive des Lernens (Göhlich 2018) sowie organisationssoziologisch (Thiel 2008) beleuchtet werden. Je nach Zugang werden unterschiedliche Aspekte in den Blick genommen: kollektive Prozesse des Lernens aber auch des Widerstandes sowie „implizite und explizite Regulationsprozesse" (Maag Merki et al. 2021, S. 168) der einzelnen Akteur*innen in der Organisation Schule. Neben der Analyse der jeweiligen Organisationseinheiten richtet sich der Blick im Sinne einer Mehrebenenanalyse verstärkt auf die Interdependenzen zwischen den Ebenen und wie sich diese im Zeitverlauf verändern (oder auch nicht).
(3) Ein dritter Zugang plädiert für einen genaueren Blick auf die *kollektiven Aushandlungs- und Lernprozesse* an einzelnen Schulstandorten (d. h. der Mesoebene nach Maag Merki 2008) sowie deren Eigendynamiken im Rahmen von Schulentwicklung. Herbert Altrichter und Roman Langer (2008) greifen für die Rekonstruktion dieser Prozesse Giddens' Überlegungen zur Dialektik zwischen dem *Handeln* der Akteur*innen und den deren Handeln zugrundliegenden Strukturen auf. Sie rücken die Gestaltung und Gestaltbarkeit von Strukturen ins Zentrum, deren Veränderungen, aber auch deren Stabilität. Nicht nur intendierte und damit gewünschte Wirkungen, sondern auch solche, die nicht intendiert waren, gleichsam „unter der Hand" (ebd., S. 44) eintreten und sich in und aus der Dynamik der Prozesse ergeben, lassen sich durch Beobachtungen und Befragungen über einen längeren Zeitraum nachzeichnen. Schließlich schlagen Altrichter und Langer vor, Bezüge zwischen Schulentwicklungsprozessen und allgemeinen Strukturentwicklungsprozessen herzustellen. Ein Rückgriff auf allgemeine Modelle (z. B. zum sozialen Wandel) könnte helfen, Schulentwicklung bzw. Schulentwicklungstheorie mit ihren Besonderheiten schärfer zu konturieren.
Als Basis für eine Dokumentarische Schulentwicklungsforschung soll nun ein eigener theoretischer Zugang vorgestellt werden, der in mehreren früheren Publikationen skizziert wurde (Paseka 2008a; Killus & Paseka 2020). Dieser Zugang basiert ebenso wie der Zugang von Altrichter und Langer (2008) auf der Theorie der Strukturierung von Giddens (1997, 2009) und erhebt den Anspruch, die drei vorgenannten theoretischen Zugänge betreffend Fragen der *Normativität* von Schulentwicklung, der Bedeutung von *mehreren Ebenen*, die für Schulentwicklung maßgeblich sind, und der *Handlungspraxis* in Schulentwicklungsprozessen zusammenzudenken (Abb. 1). Giddens' Überlegungen eröffnen angesichts ihrer Abstraktheit ein begriffliches Instrumentarium und damit Denkoptionen, um Schulentwicklungsprozesse in ihrer Komplexität erfassen zu können.

doi.org/10.35468/6022-04

Basis von Giddens‘ Theorie der Strukturierung ist die Dialektik zwischen Strukturen und „agency“. Unter *Strukturen* versteht Giddens etwas Dauerhaftes („the more enduring aspects of social systems“, Giddens 1984/2009, S. 23f.), die eine Geordnetheit über Raum und Zeit ermöglichen. Ausdruck einer solchen Geordnetheit über die Zeit („longue durée“) sind Organisationen wie z. B. die Schule in ihren Erscheinungsformen im Kontext eines (nationalen) Bildungssystems. Strukturen manifestieren sich in *Regeln* und *Ressourcen* (Giddens 1988/1997, S. 69). Interpretativ-semantische Regeln verleihen dem Handeln Sinn und konstituieren sich in einer symbolischen Ordnung, kollektiven Diskursformen sowie in Interpretationsschemata (z. B. informelle Regeln zum Umgang mit externen Anforderungen, Regeln zu den kollegialen Umgangsformen an einer Schule). Normativ-evaluative Regeln erzeugen ein übergeordnetes Legitimationssystem, das sich in normativen Verhaltenserwartungen konstituiert und mit Sanktionen ausgestattet ist. Sie regulieren Handeln und ermöglichen eine Bewertung von Handlungen (z. B. Schulgesetze, Dienstvorschriften). Unter Ressourcen versteht Giddens Handlungsmittel, die den Akteur*innen Macht verleihen und damit die Möglichkeit, Gegenstände oder andere Akteur*innen zu kontrollieren. Dazu gehören materielle Ressourcen (wie z. B. finanzielle Zuweisungen für Schulen) und autoritative Ressourcen (z. B. amtliche Legitimierungen, Wertschätzung oder Bestimmungsmacht). Solchen *organisationalen* Strukturen stehen *professionslogische* Strukturen gegenüber, die sich – abgeleitet aus strukturtheoretisch-fundierten Ansätzen – aus den Ansprüchen an professionelles Handeln ergeben (Paseka et al. 2011, S. 22). Daraus resultierende Antinomien (Helsper 2021, S. 166-176) sind von den Handelnden situativ auszubalancieren, um handlungsfähig zu sein und zu bleiben.

Der Begriff *agency* ist doppeldeutig gemeint, denn damit ist sowohl das aktive Bewirken und Verursachen von Handlungen angesprochen (*action*) als auch die Stelle, der diese Urheberschaft zugesprochen wird (*agent*) (Neuberger 1995, S. 286). Um handeln zu können, verfügen die Akteur*innen über *Wissen*: Das diskursiv zugängliche, explizite Wissen kann von den Akteur*innen sprachlich artikuliert werden und sie können folglich Gründe für ihr Handeln nennen (Giddens 1988/1997, S. 429). Die Masse des Wissensvorrates ist der Sprache jedoch nicht zugänglich: Ein solches praktische Wissen ist in den Routinen und Selbstverständlichkeiten des Alltags verankert, als „knowing how to go on“ (Giddens 1995, S. 27), und ermöglicht den Akteur*innen, Regeln zu verstehen, zu bewerten und durch ihr Handeln andere zu beeinflussen. Dieses Wissen ist tief verankertes, internalisiertes und inkorporiertes und damit habitualisiertes Wissen und das Resultat von familiären und beruflichen Sozialisationsprozessen (im Rahmen der Lehrer*innenbildung, aber auch an der Schule als Arbeitsort; Paseka 2008b).

Im Begriff der *Strukturierung* sind für Giddens die beiden Begriffe Handlung und Struktur aufgehoben. „Structuration theory offers a conceptual scheme that allows to understand both how actors are at the same time the creators of social

doi.org/10.35468/6022-04

systems yet created by them” (Giddens 1991, S. 204). Um dieses sowohl/als auch erklären zu können, greift Giddens den Begriff der Rekursivität auf, denn: „In und durch Handlungen reproduzieren die Handelnden die Bedingungen, die ihr Handeln ermöglichen“ (Giddens 1988/1997, S. 52). Indem sie das tun, produzieren sie jene Struktur, die ihnen eine Existenz als Akteur*in ermöglicht, und in der Produktion wird diese Struktur reproduziert. Strukturen sind für Giddens allerdings nicht einseitig mit Zwängen verbunden, sondern gleichzeitig kontingent und gestaltbar. Strukturen werden nur dann faktisch, wenn sie von den Akteur*innen aufgegriffen und genutzt werden. Im Tun können Strukturen verändert, umgestaltet, neu gedacht und getan werden, denn die Akteur*innen können reflexiv in den Handlungsfluss eingreifen und anders als erwartet handeln. Giddens resümiert: „Jede Reproduktion ist jedoch notwendig Produktion: und in jeder Handlung [...] liegt der Keim des Wandels“ (Giddens 1976/1984, S. 124). Die Akteur*innen können Veränderungen nicht nur denken, sondern auch im Handlungsvollzug umsetzen. Durch eine solche *Dualität* von Struktur eröffnet sich ein ‚Einfallstor‘ für strukturgestaltende Prozesse: durch bewusst aufgegriffene Innovationen (z. B. pädagogische Förderprogramme) oder durch bedrohlich erlebte Rahmenbedingungen (z. B. sinkende Schüler*innenzahlen). In beiden Fällen können bewusste und systematisch-angelegte Schulentwicklungsprozesse (im Sinne von Rolff 2010) ausgelöst werden, diese sind aber immer auch eingebettet in gesellschaftliche Veränderungen und politische Entscheidungen, die sich einer Steuerung durch die schulischen Akteur*innen entziehen (Evolution im Sinne von Maag Merki 2021). Die Dualität von Struktur ermöglicht es, Wandel und Beständigkeit, Dynamik und Stabilität über Veränderungen in der *Zeit* theoretisch zu fassen, und zwar auf der Makro-, Meso- und Mikroebene des Bildungssystems sowie zwischen diesen Ebenen.

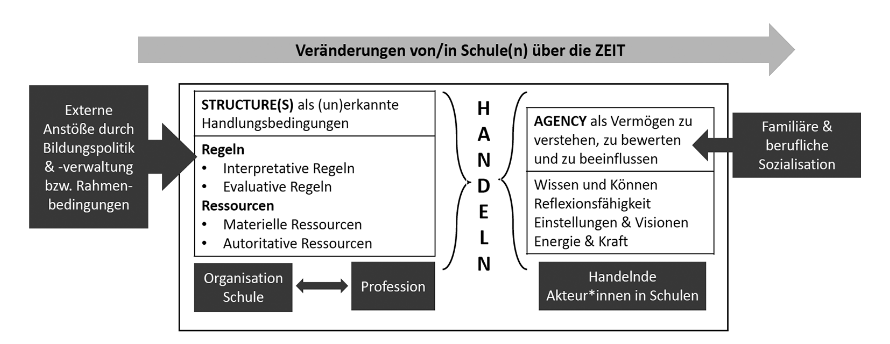


Abb. 1: Modell von Schulentwicklung auf Basis von Giddens‘ Theorie der Strukturierung (eigene Darstellung)

doi.org/10.35468/6022-04

4 Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode als Zugang zu Schulentwicklung

Mit Hilfe der bisherigen Ausführungen zu Schulentwicklung und dem vorgestellten theoretischen Modell sollen nun Anknüpfungspunkte für den Einsatz der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie überlegt werden. Ralf Bohnsack selbst hat auf Giddens sehr selten Bezug genommen. In seinen biographischen Erinnerungen (Bohnsack & Sparschuh 2022) wird Giddens gar nicht erwähnt. In seinen Monographien (2017a, 2020, 2021) gibt es zwar vereinzelt Querverweise auf Giddens, aber nur eine vertiefende Auseinandersetzung bzw. Abgrenzung (2017a, S. 49). Werner Vogd und Steffen Amling (2017, S. 21) folgern daher, dass Giddens' Annahmen seiner Theorie der Strukturierung „nicht lückenlos in die Metatheorie der dokumentarischen Praxeologie überführt werden [können]".[1] Dennoch lassen sich mehrere Gemeinsamkeiten erkennen und herstellen: betreffend Wissenssorten, Fokus der Analyse und der Rahmung des Handelns.

Zunächst sticht die „Doppeltheit" des Wissens (Mannheim 1980, S. 296) und damit der Verweis auf *zwei Wissenssorten* hervor. Bei Giddens (1982, S. 31) heißt es: „It is important to differentiate two senses or levels in which agents are knowledgeable about the social environments they constitute in and through their action – between discursive and practical consciousness".

Diskursives Wissen bzw. Bewusstsein ist der Sprache zugänglich und kann von den Akteur*innen genutzt werden, um Gründe für ihr Handeln zu nennen. Die Masse des Wissensvorrates stellt jedoch das *praktische* Wissen oder Bewusstsein dar. Es ist in den Routinen und Selbstverständlichkeiten des Alltags verankert: „What actors are 'able to say' about their activities is by no means all that they 'know' about them. Practical knowledge refers to tacit knowledge that is skilfully employed in the enactment of courses of conduct, but which the actor is not able to formulate discursively" (ebd.).

Während diese beiden Wissenssorten bei Giddens in einem „gleitenden und durchlässigen Verhältnis" (Bohnsack 2017a, S. 49) zu denken sind, lassen sich nach Bohnsack auf Basis der Überlegungen von Mannheim das propositionale vom performativen Wissen bzw. das kommunikative vom konjunktiven Wissen

1 Uneinigkeit besteht bezüglich der Verortung von Regeln. Für Giddens sind Regeln doppelt verankert: Als formulierte Regeln sind sie diskursiv zugänglich, als praktische Regeln entziehen sie sich der Bewusstheit, aber es sind diese Regeln, die als „institutionalisierte Praktiken" (Giddens 1988/1997, S. 74) größte Relevanz haben. Regeln im Sinne Giddens' sind damit – in der Sprache Bohnsacks – sowohl auf der propositionalen als auch auf der performativen Wissensebene angesiedelt. In der Praxeologischen Wissenssoziologie sind die beiden Wissensebenen hingegen klar getrennt. Regeln werden ausschließlich der propositionalen Wissensebene zugeordnet und sind nicht Bestandteil der Praxis. Auch wenn Regeln im Verständnis von Bohnsack durch die Handlungspraxis gerahmt werden, sind sie dieser nicht zuzurechnen (Bohnsack 2017a, S. 51).

doi.org/10.35468/6022-04

klar unterscheiden (etwa ebd., S. 51). *Propositionales* bzw. *kommunikatives* Wissen ist sprachlich zugängliches und damit *diskursives* Wissen und umfasst das, worüber geredet wird. Ein solches Wissen findet sich in Argumentationen, in Common Sense-Theorien oder normativen Erwartungen (als Orientierungsschemata) bzw. im Was des Gesprochenen. *Performatives* oder *konjunktives* Wissen ist in unser Handeln eingelassen, d. h. *praktisches* und stillschweigendes Wissen. Es zeigt sich im gemeinsamen Praxisvollzug, d. h. in Handlungen, Interaktionen oder Gesprächen, im Wie der Herstellung oder Gestaltung eines Satzes, einer Erzählung oder einer Diskussion und konstituiert sich als Orientierungsrahmen im engeren Sinn (ebd., S. 92ff.). Diese beiden Wissenssorten stehen in einem Spannungsverhältnis und konstituieren einen konjunktiven Erfahrungsraum, in dem die „notorische Diskrepanz" (ebd., S. 104) zwischen der propositionalen Logik und der performativen Logik, zwischen den normativen Erwartungen und der habituellen Praxis bearbeitet wird. Das *Wie* der Bearbeitung dieser Diskrepanz zwischen der propositionalen und performativen Logik steht im Fokus der Dokumentarischen Methode.

Beide theoretischen Zugänge, jener von Giddens und jener von Bohnsack, fokussieren das *Handeln der Akteur*innen* und wie diese das praktische oder performative und das diskursive oder propositionale Wissen nutzen. Giddens konzentriert sich dabei auf das Wechselspiel von Struktur und agency und die Frage, wie ein solches Wechselspiel in konkreten Situationen geschieht, auf welche Strukturen die Handelnden dabei „stillschweigend" (Giddens 1988/1997, S. 387) zurückgreifen und dabei agency zeigen. Er plädiert daher für Beobachtungen von ‚natürlichen Szenen' als Erhebungsinstrument, um dieses Wechselspiel erfassen zu können. Auch in der Praxeologischen Wissenssoziologie stehen die konkreten Handlungen und Interaktionen im Vordergrund, konkret wird danach gefragt, ob und in welcher Form sich ein konjunktiver Erfahrungsraum zeigt, in dem die Handelnden agieren und wie sie mit der notorischen Diskrepanz umgehen. Bohnsack nutzt in seinen Forschungsprojekten v. a. Gruppendiskussionen, um Routinen und das Selbstverständliche in der Performanz in verschiedenen Gruppen zu erfassen (Bohnsack 2021).

Einen besonderen Stellenwert nehmen bei beiden Autoren *Organisationen* ein. Bei Giddens lassen sich Organisationen als materiale Konkretisierung der überindividuellen „longue durée" von gesellschaftlichen Praktiken verstehen (Giddens 1988/1997, S. 89). So hat die Organisation Schule die Erziehung der nachfolgenden Generation zu gewährleisten (ebd., S. 188-192). Organisationale *Strukturen* lassen sich im Handeln, in der konkreten Umsetzung von geltenden interpretativen und evaluativen Regeln sowie in der Nutzung von Ressourcen erfassen (ebd., S. 387). In der Praxeologischen Wissenssoziologie interessiert die *Fremdrahmung* durch Organisationen bzw. das Mehrebenensystem, in das die einzelnen Organisationseinheiten eingebettet sind. Ein Ziel ist daher die „Rekonstruktion der

doi.org/10.35468/6022-04

interaktiven Herstellung von Macht" (Bohnsack 2017a, S. 245) in Organisationen: durch die „Diskurs- und Interaktionsorganisation im verbalen und inkorporierten Bereich und ihrer Relation zueinander" (ebd.).

5 Eckpfeiler einer praxeologisch-wissenssoziologisch orientierten Schulentwicklungsforschung

Was bedeuten diese Überlegungen nun für eine *praxeologisch-wissenssoziologisch* orientierte *Schulentwicklungsforschung*? Auf Basis der bisherigen Überlegungen lassen sich folgende Eckpfeiler identifizieren: (1) die unterschiedlichen Wissenssorten, die im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen zum Tragen kommen, (2) die Fremdrahmung des Handelns der Akteur*innen in einem Mehrebenensystem mit Schule als Handlungseinheit, (3) längsschnittliche Untersuchungen, um die Vielschichtigkeit der ablaufenden Prozesse erfassen zu können. Unter Rückgriff auf empirische Untersuchungen lassen sich diese Eckpfeiler genauer beschreiben.

(1) Ein Blick auf das Handeln von internen und externen schulischen Akteur*innen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen rückt die Frage in den Vordergrund, wie die beiden *Wissenssorten* in der sozialen Praxis genutzt werden und ihre Wirkmächtigkeit entfalten. Schule mit ihren hierarchischen Ebenen und den diesen zugrunde liegenden Regeln verlangt einerseits umfassendes Wissen der darin handelnden Personen, um verständlich und kohärent agieren zu können. Andererseits ist ein solches Wissen vielfach in das Gedächtnis von Organisationen eingeschrieben: in Form eines propositionalen Gedächtnisses, wenn bewusst Normen definiert werden, auf die immer verwiesen werden kann (z. B. im Rahmen von Schulprogrammen oder Hausordnungen), aber auch in Form eines performativen Gedächtnisses, das im Vollzug zum Ausdruck kommt (Bohnsack 2017b). Während das diskursive bzw. kommunikative Wissen für Argumentationen und Begründungen herangezogen wird, hilft das praktische bzw. konjunktive Wissen, sich im Schulalltag mit seinen Routinen und Selbstverständlichkeiten zurecht zu finden. Im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen finden Aushandlungen statt, die auf beide Wissenssorten verweisen: auf das diskursiv zugängliche Wissen, wenn normative Erwartungen, bisherige Rollen und (berufliche) Identitätsnormen offen zur Disposition gestellt und verhandelt werden; auf das praktisch-konjunktive Wissen, wenn Routinen durch Veränderungsprozesse brüchig werden und zumindest bei einem Teil der betroffenen Personen Widerstände und Konflikte auslösen können (Paseka 2010).

Das Potenzial einer *praxeologisch-wissenssoziologischen* Schulentwicklungsforschung liegt darin, diese „Doppeltheit" des Wissens (Mannheim 1980, S. 296) in den Fokus zu rücken, und dabei vor allem den Blick auf das praktisch-konjunktive Wissen bzw. das performative Gedächtnis zu erweitern, um zu rekonstruieren, wie die Akteur*innen auf Basis und unter Nutzung dieses Wissens mit der Diskrepanz

doi.org/10.35468/6022-04

zwischen den sich verändernden Normen im Rahmen von Schulentwicklung (Orientierungsschemata) und den bisherigen Routinen (Orientierungsrahmen im engeren Sinn) umgehen. Schulen haben unterschiedliche Wege als ‚modus operandi' gefunden, wie sie die dabei zutage tretende notorischen Diskrepanz bewältigen (Orientierungsrahmen im weiteren Sinn). So zeigen die Analysen von Nora Katenbrink (2021), wie an verschiedenen Schulstandorten die jeweilige Schulinspektion, deren Besuch am Schulstandort und die daraus entstandenen Berichte verhandelt werden. Es ließen sich anhand von Gruppendiskussionen unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume, die sich aus den schulintern aufgeschichteten bisherigen Erfahrungen und den etablierten Routinen entwickelt haben, rekonstruieren. Auf der thematischen Ebene werden an allen untersuchten Schulen ziemlich ähnliche Maßnahmen beschrieben, wie mit der Schulinspektion bzw. deren Kritik umzugehen sei. Der Blick auf die performative Ebene in den Gruppendiskussionen veranschaulicht unterschiedliche Modi: Die eine Schule bringt sich als „Leidensgemeinschaft" (ebd., S. 208) hervor, denn allen wäre das gleiche Unrecht durch die Schulinspektion widerfahren und es bedarf gemeinsamer Anstrengungen im Team, damit umzugehen. Die Mitglieder einer anderen Schule rahmen die Rückmeldung der Schulinspektion als „professionelle Kritik" und bearbeiten diese selbstbewusst, allerdings ohne eine gemeinsame kollektive Praxis dafür zu finden (ebd., S. 212f.). Bei Katenbrink trat in den Gruppendiskussionen pro Schulstandort jeweils ein Modus und damit ein konjunktiver Erfahrungsraum zu tage. Andere Arbeiten (z. B. Goldmann 2017b; Amling 2021) verweisen allerdings darauf, dass sich ein Schulstandort selten als ein homogener konjunktiver Erfahrungsraum darstellen lässt, sondern dass hier durchaus kontrastive Gruppen mit je eigenen Umgangsformen vorhanden sind, was sich an konflikthaften Aushandlungen oder gegenseitigen Missachtungen erkennen lässt. Damit deuten sich grundsätzliche Fragen zur Komplexität von Schulentwicklungsprozessen an und wie eine solche Komplexität forschungsökonomisch einzufangen wäre.

(2) Die Einzelschule ist eine Organisationseinheit in einem *Mehrebenensystem* (Maag Merki 2008, S. 27) bestehend aus Ministerien, Schulaufsicht, Bildungsregionen, Schulnetzwerken und Einzelschulen. Jede Ebene lässt sich als Handlungseinheit mit ihren je eigenen Regeln und Ressourcen identifizieren, denn „die Akteur*innen handeln nach der jeweiligen Eigenlogik ihres Systems" (Asbrand 2014, S. 184). In jeder Handlungseinheit (z. B. Schulverwaltung, Schulinspektion, Schulstandort) werden beide Wissenssorten genutzt und Routinen entwickelt, wie mit der notorischen Diskrepanz zwischen den beiden Wissenssorten bzw. der Diskrepanz zwischen der propositionalen und performativen Ebene umgegangen wird. Durch eine komparative Herangehensweise können Unterschiede zwischen den Handlungseinheiten herausgearbeitet werden: zwischen Handlungseinheiten, die sich auf unterschiedlichen Ebenen verorten lassen, und solchen, die sich auf derselben Hierarchieebene befinden (z. B. Schulstandorte).

doi.org/10.35468/6022-04

So konnte im Rahmen der Umsetzung des politischen Anspruchs der Gleichstellung mit der Strategie ‚Gender Mainstreaming' gezeigt werden, dass die „Machbarkeitsvisionen" (Göhlich 2008) der Bildungsverwaltung auf der Idee einer direkten Steuerung und einem eher statischen Verständnis der untergeordneten Handlungseinheiten beruhten. Solche Annahmen manifestierten sich in ausgesendeten Unterlagen und Handreichungen, die sich als Ausdruck der propositionalen Logik der Bildungsverwaltung lesen lassen (Paseka 2008a, S. 148f.). Die Normen der Bildungsverwaltung wurden als Fremdrahmung in den nachgeordneten Einrichtungen der Lehrer*innenbildung oder Schulen wahrgenommen und führten zu unterschiedlichen Strategien damit umzugehen.
In einer Schulentwicklungsstudie, die die Dokumentarische Methode nutzte, konnte Barbara Asbrand (2014, S. 199f.) mittels Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen aus Fachkonferenzen mehrere solcher „typischen Muster der Rekontextualisierung" rekonstruieren. Je nach Passung bzw. Nicht-Passung zwischen den habituellen Orientierungen der Lehrpersonen und deren Verständnis der Reform ließen sich unterschiedliche Handlungspraxen bei der Implementierung von KMK-Bildungsstandards an den einzelnen Schulen bzw. bei den Lehrpersonen nachzeichnen. Diese lassen sich in einem Spannungsfeld von eigenverantwortlicher Gestaltung und umzusetzender Vorgabe verorten.
(3) In der Schulentwicklungsforschung gelten *längsschnittlich angelegte Studien* als der „Königsweg", um Einblicke in Schulentwicklungsprozesse zu bekommen, allerdings mehren sich auch kritische Anfragen an ein solches Verständnis (Dietrich & Lambrecht 2020, S. 323). Kritisiert wird die stillschweigende Annahme, dass eine Veränderung bzw. ein Wandel von Schule stattfindet und dass durch einen solchen Wandel Schule besser und effizienter an zu lösende Probleme herangeht, sich also die Qualität von Schule steigert. Schulentwicklung wird damit positiv konnotiert. Eine solche „Normativität der Schulentwicklungsforschung" lässt sich nicht nur an „allzu naiv-linearen Steuerungsvorstellungen" (ebd., S. 334) und der darauf aufbauenden „Interventionslogik" (ebd., S. 328) der Studien erkennen, sondern setzt sich bis in die interaktive Ausgestaltung der empirischen Datenerhebungen fort.[2]
Insgesamt existieren nur wenige qualitative Studien, die Schulentwicklungsprozesse längsschnittlich untersuchen. So findet sich im Sammelband von Sven Thiersch (2020) ein einziger Beitrag zur längsschnittlich angelegten qualitativen Schulentwicklungsforschung (Dietrich & Lambrecht 2020). Noch seltener sind längsschnittliche Designs, die die Dokumentarische Methode nutzen: Während

2 Fabian Dietrich und Maike Lambrecht (2020, S. 329-333) analysieren eine konkrete Befragungssituation im Rahmen einer Schulentwicklungsstudie und können anhand dieser exemplarisch rekonstruieren, wie durch die Art der Fragestellung eine Veränderungsannahme geradezu implizit unterstellt wird. Der Schulleiter lässt diese Frage jedoch ins Leere laufen und de-konstruiert mit seiner Antwort die zugrunde liegende Normativität der Annahme.

doi.org/10.35468/6022-04

der Studie von Laura Fölker (2013) ein längsschnittliches Design mit mehreren Erhebungszeitpunkten zugrunde liegt, versucht beispielsweise Daniel Goldmann (2017a) Veränderungen retrospektiv zu erfassen. Beide Arbeiten fokussieren einzelschulspezifische Entwicklungsprozesse. Bezüge zu Schüler*innenleistungen und Schüler*innenmerkmalen, wie sie für die quantitative Schulentwicklungsforschung typisch sind, werden nicht hergestellt (Dietrich & Lambrecht 2020, S. 326).

Während also eine dokumentarische Längsschnittforschung zu Schulentwicklungsprozessen bisher kaum existiert, gibt es bereits einige Studien im Bereich der Lehrer*innenprofessionalisierungsforschung bzw. der biographischen Forschung. Diese zeichnen sich durch eine beträchtliche Heterogenität dahingehend aus, wie mit der Komplexität in Längsschnittstudien umgegangen wird und welche forschungspraktischen Herausforderungen sich dabei abzeichnen. Julia Košinár und Anna Laros (2021) kontrastieren ausgewählte Studien, in denen Professionalisierungsprozesse von (angehenden) Lehrer*innen erfasst werden. Jasmin Lüdemann (2020) kontrastiert Studien, die die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auf Basis von biografischen Erlebnissen und deren Verarbeitung ins Zentrum rükken. In beiden Arbeiten wird ersichtlich gemacht, dass es mehrere Möglichkeiten für die Bildung von Längsschnitt-Typologien gibt, je nachdem was den Ausgangspunkt für den Längsschnitt darstellt, was im Fokus steht und was durch diese Bestimmungen erfasst werden kann. Aus beiden Arbeiten lassen sich einige Erkenntnisse für eine *längsschnittlich angelegte Dokumentarische Schulentwicklungsforschung* ableiten.

Das sind zum Ersten *forschungspragmatische* Überlegungen wie das Problem der potenziellen Panelmortalität, die zu einer Instabilität des Samples führt (Košinár & Laros 2021). Im Hinblick auf Schulentwicklung ist dies mehrfach problematisch, denn Schule ist durch eine ständige Fluktuation gekennzeichnet: bezogen auf Einzelpersonen (z. B. Schulleitungen, Elternvertreter*innen), aber auch in Bezug auf die Zusammensetzung von Gruppen (z. B. Fachgruppen, Steuergruppen), die sich über einen längeren Zeitraum als wenig stabil erweisen. Die Zahl der Befragten bzw. die für eine Befragung zum Thema Schulentwicklung infrage kommenden Gruppen sind aber nicht beliebig steigerbar. Veränderte Zusammensetzungen müssen bei der Fallauswertung und der Interpretation mitberücksichtigt werden, denn hinzukommende Personen können die Gesprächssituation und damit die Diskursorganisation grundlegend ändern, aber auch der Wegfall von Personen kann Auswirkungen auf die Diskursorganisation haben.

Zum Zweiten sind *forschungsethische* Probleme zu lösen (Grimm & Schütt 2020): Soll das Panel möglichst stabil gehalten werden, müssen Kontaktdaten laufend aktualisiert werden, um auf die zu befragenden Personen zugreifen zu können. Das wirft Fragen zum Datenschutz und der Gewährleistung von Anonymität auf. Die Art der Datenerhebung, meist durch Interviews oder Gruppendiskussionen, kann

doi.org/10.35468/6022-04

bei mehrmaliger Durchführung einige Nähe und eine vertraute Atmosphäre erzeugen, was für die Selbstläufigkeit der Gespräche durchaus vorteilhaft sein kann. Bei einem Wechsel in der Moderation kann hingegen an Vorangegangenes weniger gut angeknüpft werden. Mangelnde Fremdheit muss bei der Datenerhebung und Datenauswertung mitbedacht, reflektiert und „eingeklammert" werden, soll den Ansprüchen der Dokumentarischen Methode entsprochen werden (Bohnsack 2021, S. 135).
Zum Dritten sind es grundsätzliche Probleme, die sich aus einem qualitativen Längsschnittdesign ergeben (Dreier et al. 2018; Lüdemann 2020): (a) Multidimensionalität, d. h. die Steigerung der „Komplexität und Vielschichtigkeit eines Aspekts" (Lüdemann 2020, S. 398) durch die Hinzunahme der Zeitdimension. Diese wird durch die Berücksichtigung des Mehrebenensystems und der sich daraus ergebenden Bezüge im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen noch weiter gesteigert. (b) Gewährleistung von Offenheit bei mehreren Datenerhebungen, aber auch gegenüber dem Datenmaterial bei der Auswertung, wenn es um die Interpretation von zweiten und dritten Datenwellen geht. Die Forscher*innen müssen die bereits vorhandenen Wissensbestände kontrollieren und ohne Vorannahmen an die Datenerhebung und Datenauswertung herangehen. Die eigene Standortgebundenheit ist immer wieder zu überprüfen. Dabei helfen Diskussionsgruppen mit nicht in die Datenerhebung involvierten Personen, aber auch komparative Analysen, durch die weitere Fälle aus dem Datenmaterial für die Komparation herangezogen werden (Dreier et al. 2018, S. 156ff.). (c) Prozessualität, d. h. Veränderungen und Bewegungen können „eine Vielzahl von Figurationen annehmen" (Lüdemann 2020, S. 400), je nachdem was als Referenzpunkt für eine Typenbildung bestimmt wird (siehe die verschiedenen Optionen bei Košinár & Laros 2021, S. 239), aber auch bedingt durch die „Erfahrungsaufschichtungen zu mehreren Zeitpunkten" (Lüdemann 2020, S. 403). (d) Finalität, d. h. die Frage der Zweckbestimmtheit und des Ziels einer längsschnittlichen Untersuchung. Damit wird die Frage nach der Häufigkeit der Datenerhebung und der Zeitpunkte virulent. Wann soll ein Längsschnitt starten bzw. enden? Welcher ist der ‚richtige' Zeitpunkt, um den Startpunkt eines Schulentwicklungsprozesses zu erfassen und wie lange sollen Daten erhoben werden?

doi.org/10.35468/6022-04

6 Perspektiven durch eine praxeologisch-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung: einige Forschungsdesiderata als Anregung

Ausgangspunkt für die Überlegungen zu einer praxeologisch-wissenssoziologischen Schulentwicklungsforschung waren drei theoretische Zugänge, die den Blick auf jeweils einen anderen Aspekt wählen (*Normativität* von Schulentwicklung, Einbettung von Schulentwicklung in eine *Mehrebenenstruktur* und *Handlungspraxis* in Schulentwicklungsprozessen), sowie die Überlegungen von Giddens als Rahmentheorie, die Schulentwicklung mit ihren intendierten und nicht-intendierten Entwicklungen in Veränderungen über die Zeit (Evolution nach Maag Merki 2021) einbettet. Anknüpfungspunkte für eine praxeologisch-wissenssoziologisch orientierte Schulentwicklungsforschung wurden identifiziert und ausgeführt. Mit Blick auf die unterschiedlichen Wissensformen, die Verwobenheit der verschiedenen Ebenen in einer Mehrebenenstruktur mit ihren je eigenen Regelsystemen und Veränderungen der Handlungspraxis über die Zeit können nun Forschungsdesiderata herausgearbeitet werden, die unter Nutzung der Dokumentarischen Methode bearbeitet werden könnten.

(1) Im Fokus einer praxeologischen Schulentwicklungsforschung muss das *Handeln* der Akteur*innen bzw. die *Praxis* von Schulentwicklung stehen (siehe Abb. 1); oder wie es Altrichter und Langer (2008) ausdrücken: „Folge dem Akteur!" Datenerhebungen durch Interviews und v.a. Gruppendiskussionen sind in der qualitativen Schulentwicklungsforschung bereits weit verbreitet, erst in wenigen Studien werden hingegen „natürliche Gespräche" in situ, wie z.B. Fachgruppen- oder Steuergruppensitzungen, aufgenommen und analysiert (z.B. Fölker 2013; siehe auch Hinzke & Bauer in diesem Band). In solchen schulischen Gremien müssen sich die Relevanzsysteme der Akteur*innen selbstläufig entfalten, weil die Forscher*innen nicht präsent sein können. Somit werden der Diskursverlauf, die Art und die Ausführlichkeit der Darstellung allein durch die Beteiligten bestimmt (siehe dazu die Hinweise zu den „Zugzwängen des Erzählens" in Bohnsack 2021, S. 97). Der konjunktive Erfahrungsraum der schulischen Akteur*innen mit seinen Kongruenzen und Inkongruenzen, die sich in der Diskursorganisation zeigen (Bohnsack & Przyborski 2010), lässt sich so in seinen konkreten Ausprägungen rekonstruieren.

(2) In kollektiven Aushandlungsprozessen werden aber auch jene *Fremdrahmungen* und die diesen inhärente Rahmungsmacht sichtbar, die sich aus den vielfältigen Verschränkungen und Bezugspunkten in einem *Mehrebenensystem* ergeben (Maag Merki 2008). Normen, die in Regeln und Ressourcen faktisch werden (Giddens 1988/1997, S. 45) und durch übergeordnete Hierarchieebenen vorgegeben sind, können in ihrer propositionalen Logik auf der thematischen Ebene, der Was-Ebene, erschlossen werden, wobei der spezifische Mehrwert einer dokumentarischen

doi.org/10.35468/6022-04

Herangehensweise darin liegt, die performative Logik zu erschließen und wie die Beteiligten kollektiv die Diskrepanz zwischen diesen beiden Logiken bewältigen. Diese zwei *Wissenssorten* und die ihnen zugrunde liegenden Logiken entfalten ihre Wirkung im Schulalltag in vielfältiger Weise und fordern die Akteur*innen heraus. Besondere Bedeutung erhalten sie, wenn mit externen Herausforderungen, seien es von der Bildungsverwaltung intendierte Anstöße oder bedrohliche Szenarien (wie z. B. Verlust an Schüler*innen), kollektiv umgegangen werden muss. Die entwickelten Routinen machen das jeweils Besondere von Schulstandorten aus und werden angesichts von neuen und damit unbekannten Situationen aktiviert, um diese zu bewältigen (Paseka & Hinzke 2021). Ein weiteres Forschungsdesiderat stellen Prozesse auf der Ebene der Bildungsverwaltung, in der Schulinspektion oder in Bildungsnetzwerken[3] dar. Konkret wäre zu fragen, wie dort Aushandlungen stattfinden, welche Normen und Verhaltenserwartungen dabei thematisch werden und wie sich Routinen performativ zeigen. Auch die Verschränkungen zwischen den Entscheidungsebenen in einem Mehrebenensystem (Maag Merki 2008) sind bislang noch kaum ausgeleuchtet.

(3) Forschungsarbeiten über Veränderungen im *Zeitverlauf*, die Kontinuitäten und Veränderungen über einen längeren Zeitraum erfassen (siehe longue durée nach Giddens 1988/1997, S. 89) und dabei die Dokumentarische Methode nutzen, sind im Bereich der Schulentwicklungsforschung noch selten. Auf grundlegende Probleme wurde bereits eingegangen. Die Metaanalysen aus dem Bereich der Lehrer*innenbildungs- und Biografieforschung lassen die komplexen Herausforderungen erahnen, wenn neben dem Blick auf die Individuen noch ein Blick auf die Organisation Schule bzw. auf die jeweiligen Handlungseinheiten hinzukommt. Eine solche Komplexitätssteigerung verlangt die Überprüfung der Eignung des forschungsmethodischen Vorgehens, von der Datenerhebung (Art der Datenerhebung, Setting z. B. bei Gruppendiskussionen, Leitfragen) bis zur Entwicklung von Typologien (siehe Košinár & Laros 2021) für eine längsschnittlich angelegte Schulentwicklungsforschung. Die Suche nach gegenstandsadäquaten Lösungen auf Basis des vorhandenen Datenmaterials bzw. der gestellten Forschungsfragen stellt dabei ein zentrales Problem dar und verlangt nach methodologischen und methodischen Vergewisserungen, denn fertige Lösungen liegen dazu derzeit nicht vor.

(4) Schulentwicklung ist als Prozess und in Bezug auf seine Wirkungen ungewiss, auch wenn Hoffnungen auf Qualitätsverbesserungen damit verbunden sind. Diese implizit mitschwingende *Normativität* ist immer wieder zu rekonstruieren und kritisch zu beleuchten. Eine praxeologisch-wissenssoziologisch fundierte

3 Eine der wenigen Arbeiten in diesem Bereich ist die Dissertation von Plaum (2023), in der sie die Rückmeldungen nach wechselseitigen Schulbesuchen im Rahmen des Schulnetzwerkes „Blick über den Zaun“ analysiert, jedoch ausschließlich mit der qualitativen Inhaltsanalyse und Gesprächsanalyse.

doi.org/10.35468/6022-04

Schulentwicklungsforschung vertritt den Anspruch, nicht nur die (Alltags-)Praxis an den Schulen zu rekonstruieren, sondern auch die Praxis des Forschens und damit die eigene Arbeit bzw. die eigenen Ansprüche und Vorannahmen, die an den Untersuchungsgegenstand herangetragen werden. Bohnsack leitet aus dieser Doppeltheit der Reflexion den Anspruch einer „Rekonstruktion der Rekonstruktion" (Bohnsack 2021, S. 28) ab: auf einer forschungspragmatischen Ebene, als Überprüfung der methodischen Schritte entsprechend den Vorgaben der Dokumentarischen Methode, ebenso wie auf einer methodologischen Ebene, als selbstreflexive Vergewisserung der eigenen Vorgehensweise unter Bewusstmachung der eigenen Selektivität der Wahrnehmung (ebd., S. 33). Das verlangt von den Forscher*innen eine ständige Vergewisserung und Reflexion des Forschungsprozesses, aber auch des Umgangs mit dem Forschungsgegenstand (siehe dazu die kritische Analyse von Dietrich & Lambrecht 2020). Nur dann wird eine praxeologisch-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung dem Anspruch gerecht, auch eine „kritische Schulentwicklungstheorie" (Rahm 2008, S. 20) zu sein. Unter dieser Prämisse lassen sich auch Längsschnittdesigns denken, die ohne normative Vorannahmen auskommen, weil Stabilität und Wandel darin Platz haben: in ihrer vielfältigen Dynamik im Wechselspiel zwischen Umgehen mit Ungewissheiten und Suche nach Gewissheiten im Zeitverlauf.
Diese vier Überlegungen eröffnen Räume für Suchbewegungen in einer praxeologisch-wissenssoziologischen Schulentwicklungsforschung *über* Schule, die sich einer *analytischen* Perspektive verpflichtet fühlt. Kann es auch eine praxeologisch-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung *für* die Schule geben, die an einer *praktisch-konzeptionellen* Perspektive orientiert ist und daran, die Akteur*innen der Praxis bei der positiven Bewältigung von Schulentwicklungsaufgaben zu unterstützen? Oder anders gefragt: Was bringt eine methodisch und methodologisch aufwändige rekonstruktive Forschungsarbeit den Akteur*innen der Praxis? Nimmt man die Ansprüche an eine rekonstruktive Sozialforschung, wie sie Bohnsack formuliert hat (zuletzt 2021), ernst, so könnte ein diskursiver Austausch zwischen Forscher*innen und Akteur*innen der Praxis dazu dienen, nicht nur auf der expliziten Ebene zu kommunizieren, sondern das praktische bzw. performative Wissen und die diesem zugrunde liegende Logik zu rekonstruieren: mit den handelnden Akteur*innen und auf Basis des erhobenen Datenmaterials. Im Prozess des Rekonstruierens wird das in die Handlungspraxis abgesunkene, stillschweigende und rekursiv genutzte Wissen diskursiv zugänglich gemacht und damit reflexiv gestaltbar. Damit werden Spielräume für agency (Giddens 1984/2009) sichtbar. Ob diese als Erweiterung verstanden werden bzw. ob sie zu Veränderungen in der konkreten Schulentwicklungsarbeit führen, verbleibt dann im Gestaltungsbereich der Akteur*innen. Asbrand und Martens (2021, S. 225f.) haben ihre Erfahrungen mit einer so verstandenen „Kollaboration von Wissenschaft und Schulpraxis", die sie im Rahmen eines Begleitforschungsprojekts sammeln konnten, kritisch

doi.org/10.35468/6022-04

reflektiert und das dabei sich zeigende Potenzial herausgearbeitet. Aus ihrer Sicht kann es gelingen, die Ergebnisse der Forschungsarbeit sowohl unter einer wissenschaftlichen Perspektive zu nutzen als auch im Dialog mit den Akteur*innen unter Anerkennung der Eigenlogik der Praxis, indem in Form eines „responsiven Austausches“ (ebd., S. 226) Schlussfolgerungen für die konkrete Schulentwicklungsarbeit gemeinsam entwickelt werden.
Das verlangt nach Professionalität auf beiden Seiten: als Bereitschaft, sich gemeinsam der Herausforderung zu stellen, als Aushalten von Widersprüchen, als gemeinsame Reflexionsarbeit von normativen Ansprüchen an das Bildungssystem und die eigenen Ansprüche, als gemeinsame Suche nach Passungen und Anschlüssen auf beiden Seiten. Wenn das gelingt, dann kann eine praxeologisch-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung nicht nur als „Motor für Professionalisierungsprozesse“ (ebd., S. 234) in der schulischen Praxis wirken, sondern auch in der wissenschaftlichen Praxis Professionalisierungsprozesse auslösen.

Literatur

Abs, Hermann J. & Klein, Esther D. (2019). Schulentwicklung. In Marius Harring, Carsten Rohlfs & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 677-687). Münster & New York: Waxmann.

Altrichter, Herbert & Langer, Roman (2008). Thesen zu einer Theorie der Schulentwicklung. *journal für schulentwicklung*, 12 (2), S. 40-47.

Altrichter, Herbert, Schley, Wilfried & Schratz, Michael (1998) (Hrsg.). *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: StudienVerlag.

Amling, Steffen (2021). Schulorganisationen als mehrdimensionale Gebilde. Konzeptionelle und methodologische Überlegungen zur Erforschung von Lernprozessen in und von Schulen aus der Perspektive einer praxeologischen Wissenssoziologie. In Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich & Till-Sebastian Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 139-158). Wiesbaden: Springer VS.

Asbrand, Barbara (2014). Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung. In Katharina Maag Merki, Roman Langer & Herbert Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive* (S. 183-205). Wiesbaden: Springer VS.

Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2021). Kollaboration von Wissenschaft und Schulpraxis. Zum Potential der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 217-236). Münster & New York: Waxmann.

Asbrand, Barbara, Hummrich, Merle, Idel, Till-Sebastian & Moldenhauer, Anna (2021). Bezugsprobleme von Schulentwicklung als Theorieprojekt. In Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich & Till-Sebastian Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 1-13). Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf (1991/2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [10. Aufl.]. Opladen & Toronto: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2017a). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2017b). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung* (S. 233-259). Opladen u. a.: Barbara Budrich.

doi.org/10.35468/6022-04

Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen & Toronto: Budrich.

Bohnsack, Ralf & Sparschuh, Vera (2022). *Die Theorie der Praxis und die Praxis der Forschung*. Opladen u. a.: Budrich.

Bohnsack, Ralf & Przyborski, Aglaja (2010). Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und Methode der Gruppendiskussion. In Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 233-248) [2. Aufl.]. Opladen & Farmington Hills: Budrich.

Buhren, Claus G. & Rolff, Hans-Günter (2008). Das neue Interesse an Theorie. Editorial. *journal für schulentwicklung,* 12 (2), S. 4-6.

Dalin, Per & Rolff, Hans-Günter (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht.* Soest: Verlagskontor.

Dietrich, Fabian & Lambrecht, Maike (2020). Diesseits und jenseits quasi-experimenteller Intervention: Der (qualitative) Längsschnitt in der Schulentwicklungsforschung. In Sven Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 323-342). Opladen u. a.: Budrich.

Dreier, Lena, Leuthold-Wergin, Anca & Lüdemann, Jasmin (2018). Qualitativer Längsschnitt in der Bildungsforschung. Fallinterne und fallübergreifende Synthetisierung als Forschungsperspektive. In Maja S. Maier, Catharina I. Keßler, Ulrike Deppe, Anca Leuthold-Wergin & Sabine Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung* (S. 153-168). Wiesbaden: Springer VS.

Emmerich, Marcus & Maag Merki, Katharina (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online*. Fachgebiet/Unterüberschrift: Erziehungs- und Bildungssoziologie. Makrosoziologische Analysen: Funktionen, Strukturen und Institutionen, S. 1-35.

Fend, Helmut (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), S. 275-293.

Fölker, Laura (2013). Organisationen im Wandel. Zum Potenzial rekonstruktiver Längsschnittstudien am Beispiel der Umsetzung einer Strukturreform an einer Einzelschule. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (1), S. 67-85.

Giddens, Anthony (1976/1984). *Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung*. Frankfurt am Main & New York: Campus.

Giddens, Anthony (1981/1995). *A Contemporary Critique of Historical Materialism*. London: Macmillan Press.

Giddens, Anthony (1982). *Profiles and Critiques in Social Theory*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.

Giddens, Anthony (1984/2009). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge & Malden: Polity Press.

Giddens, Anthony. (1988/1997). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* [3. Aufl.]. Frankfurt am Main & New York: Campus.

Giddens, Anthony (1991). Structuration theory: past, present and future. In Christopher B. A. Bryant & David Jary (Hrsg.), *Giddens' Theory of Structuration: A Critical Appreciation* (S. 201-221). London & New York: Routledge.

Göhlich, Michael (2008). Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Re-Vision im Horizont professioneller Ungewissheit. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 263-276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Göhlich, Michael (2018). Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In Michael Göhlich, Andreas Schröer & Susanne M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 365-379). Wiesbaden: Springer VS.

Goldmann, Daniel (2017a). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.

doi.org/10.35468/6022-04

Goldmann, Daniel (2017b). Gruppe, Milieu, Organisation. Begriffliche und empirische Reflexionen der dokumentarischen Organisationsforschung. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung.* (S. 146-165). Opladen u. a.: Budrich.

Grimm, Natalie & Schütt, Petra (2020). Forschungsethische und -praktische Fragen qualitativer Längsschnittforschung. Perspektiven und Herausforderungen. In Sven Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung* (S. 407-425). Opladen u. a.: Budrich.

Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Budrich.

Katenbrink, Nora (2021). Wie bearbeiten schulische Akteurinnen und Akteure diskursiv Schulinspektion und deren Erwartungen? In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 199-215). Münster & New York: Waxmann.

Killus, Dagmar & Paseka, Angelika (2020). Wie kommt Neues in bestehende Systeme? Dynamiken und Beharrungstendenzen in Schulentwicklungsprozessen. In Maike Warmt, Marcus Pietsch, Stephanie Graw-Krausholz & Simone Tosana (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der zweite Zyklus 2012-2020. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 99-112). Berlin: Wissenschaftlicher Verlag (wvb).

Košinár, Julia & Laros, Anna (2021). Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Lehrer*innenbildungsforschung. Umsetzungsvarianten und methodologische Herausforderungen. In Alexander Geimer, Denise Klinge, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 4. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e. V. (ces), S. 221-248.

Lüdemann, Jasmin (2020). Typenbildung im Längsschnitt mit der Dokumentarischen Methode. Zum Problem der Multidimensionalität, Prozessualität und Finalität. In Sven Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung* (S. 391-405). Opladen u. a.: Budrich.

Maag Merki, Katharina (2021). Schulentwicklungsforschung. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-21). Wiesbaden: Springer VS.

Maag Merki, Katharina (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. *journal für schulentwicklung*, 12 (2), S. 22-30.

Maag Merki, Katharina, Wullschleger, Andrea & Rechsteiner, Beat (2021). Ein neuer Blick auf Schulentwicklung. Das Zusammenspiel zwischen impliziten und expliziten Prozessen der Weiterentwicklung der Einzelschule. In Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich & Till-Sebastian Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 159-180). Wiesbaden: Springer VS.

Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Moldenhauer, Anna, Asbrand, Barbara, Hummrich, Merle & Idel, Till-Sebastian (2021) (Hrsg.). *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Wiesbaden: Springer VS.

Neuberger, Oswald (1995). *Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen.* Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

Paseka, Angelika (2008a). *Gender Mainstreaming in der Lehrer/innenbildung. Widerspruch, kreative Irritation, Lernchance?* Innsbruck: StudienVerlag.

Paseka, Angelika (2008b). Über Unsicherheiten und schwankende Böden. Erfahrungen von Berufsanfänger/innen mit der Organisation Schule. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 245-262). Wiesbaden: VS Verlag.

Paseka, Angelika (2010). Konfliktbewältigung in Schulentwicklungsprojekten. In Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günther Holtappels & Carla Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 281-284). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2021). Konjunktive Erfahrungsräume an Schulen und ihre Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse. Zwischen Suche nach Gewissheiten und Akzeptanz von Ungewissheiten. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 156-170). Münster & New York: Waxmann.

doi.org/10.35468/6022-04

Paseka, Angelika, Schratz, Michael & Schrittesser, Ilse (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In Michael Schratz, Angelika Paseka & Ilse Schrittesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität quer denken – umdenken – neu denken* (S. 9-47). Wien: facultas.

Plaum, Maren (2023). *Peer Reviews zwischen Schulen im Rahmen von Schulnetzwerken. Ein Verfahren der Schulentwicklung.* Münster & New York: Waxmann.

Rahm, Sibylle (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim & Basel: Beltz.

Rahm, Sibylle (2008). Theorie der Schulentwicklung – ein komplexer Theorienverbund zur Schulreform. *journal für schulentwicklung*, 12 (2), S. 14-21.

Rolff, Hans-Günter (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günther Holtappels & Carla Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rolff, Hans-Günter, Buhren, Claus G., Lindau-Bank, Detlev & Müller, Sabine (1998). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung.* Weinheim & Basel: Beltz.

Schratz, Michael & Steiner-Löffler, Ulrike (1998). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogischer Schulentwicklung.* Weinheim & Basel: Beltz.

Thiel, Felicitas (2008). Organisationsoziologische Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. *journal für schulentwicklung*, 12 (2), S. 31-39.

Thiersch, Sven (2020) (Hrsg.). *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Opladen u. a.: Budrich.

Vogd, Werner & Amling, Steffen (2017). Einleitung. Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung* (S. 9-42). Opladen u. a.: Budrich.

Zala-Mezö, Enikö, Häbig, Julia & Bremm, Nina (2021) (Hrsg.). *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung.* Münster & New York: Waxmann.

doi.org/10.35468/6022-04

Rolf-Torsten Kramer

Dokumentarische Schulforschung. Programmatische und praxistheoretische Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung von Schule im Horizont der Praxeologischen Wissenssoziologie

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich in konzeptionell-programmatischer Absicht der Frage, was eine Dokumentarische Schulforschung ausmacht, was also deren spezifischer Ertrag und was deren Grenzen sein können. Dazu wird in die spezifische Perspektive der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie eingeführt und es werden daraus begründete Schwerpunkte und Bereiche einer Dokumentarischen Schulforschung skizziert. Diese werden dann vor dem Hintergrund des schultheoretischen Ansatzes Schulkultur und darin eingelagerter Annahmen der Praxistheorie von Pierre Bourdieu bilanziert.

Schlüsselwörter

Dokumentarische Schulforschung, Praxeologische Wissenssoziologie, Habitus, Milieu, Schulkultur

Abstract

Documentary Research on and in Schools. Programmatic and Practice-Theoretical Reflections on the Possibilities and Limits of Conducting Research on and in Schools Using the Praxeological Sociology of Knowledge

The present article is dedicated to a conceptual-programmatic analysis of the question as to what constitutes documentary research on and in schools – that is, what the method's specific possibilities and limits can be. For this purpose, the specific perspectives of both the Documentary Method and the Praxeological Sociology of Knowledge are introduced, and the focal points and major areas of documentary school research are outlined. These items are then assessed against the background of both the theoretical approach to school culture and the assumptions of Pierre Bourdieu's theory of practice, which are embedded in this approach.

doi.org/10.35468/6022-05

Keywords
documentary research on and in schools, Praxeological Sociology of Knowledge, habitus, milieu, school culture

1 Einleitung

In diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, eine Dokumentarische Schulforschung über die Auseinandersetzung mit den sozialtheoretischen und methodologischen Annahmen der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie in ihrem Profil weiter zu bestimmen und darüber einen konzeptionell-programmatischen Rahmen zu entwickeln. Dabei kann an erste Überlegungen zu einer Dokumentarischen Schulentwicklungsforschung angeschlossen werden (Kramer 2021a; Zala-Mezö et al. 2021). Dieser Versuch einer Profilschärfung erfolgt in drei Schritten. Zunächst soll der spezifische Blick der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie dargestellt und darüber herausgearbeitet werden, in welcher Weise damit Schule als Gegenstand der Forschung in den Blick kommt (Kap. 2). Im Anschluss daran werden die gegenstandsspezifischen Konkretisierungen (Orientierungsrahmen, Milieu, Norm) genutzt und entlang dieser Bereiche und Schwerpunkte einer Dokumentarischen Schulforschung konzeptionell abgeleitet (Kap. 3). Das damit skizzenhaft entworfene Programm einer Dokumentarischen Schulforschung soll dann noch einmal auf seine Stärken und eventuelle Lücken hin bilanziert werden. Dazu werden als Referenz der schultheoretische Ansatz Schulkultur eingeführt und die darin enthaltenen Bezüge auf die Praxistheorie von Bourdieu deutlich gemacht (Kap. 4). Der Beitrag endet mit einem Fazit zum Potenzial und zu Perspektiven der Dokumentarischen Schulforschung (Kap. 5).

2 Schule im sich wandelnden Blick der Praxeologischen Wissenssoziologie und als Gegenstand der Dokumentarischen Methode

Ob man bei einer Schulforschung mit der Dokumentarischen Methode auch von einer Dokumentarischen Schulforschung sprechen kann, hängt von verschiedenen Setzungen und Ausgangspunkten ab. Etwa davon, dass erstens von differenten Modellierungen eines Forschungsgegenstandes entlang sozialtheoretischer und methodologischer Annahmen ausgegangen wird, dass zweitens diese Setzungen mit einem je spezifischen Erkenntnispotenzial, aber auch mit Limitierungen (einer Aspekthaftigkeit) einhergehen und dass sich schließlich drittens in der empirischen Ausweitung einer spezifischen Perspektive ein Forschungsprogramm konturiert, das man explizit benennen, ausbuchstabieren und selbst wiederum re-

doi.org/10.35468/6022-05

flektieren kann. Diese Bedingungen scheinen für den Bereich einer Dokumentarischen Schulforschung erfüllt. Zumindest lassen sich die hier bespielte Buchreihe und der Sammelband als Beleg dafür interpretieren.
In diesem Abschnitt geht es zunächst darum, genauer herauszuarbeiten, welche Perspektive und Gegenstandsbestimmung mit der Dokumentarischen Methode und mit der Praxeologischen Wissenssoziologie verbunden ist und wie in dieser Perspektivierung Schule erscheint und hervorgebracht wird. Dabei lassen sich mit Bohnsack die Dokumentarische Methode und die Praxeologische Wissenssoziologie „als zwei Seiten derselben Medaille verstehen" (Bohnsack 2021, S. 88). Folgt man dieser Bestimmung von Bohnsack, dann ist der Eindruck einer Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode zu einer Praxeologischen Wissenssoziologie insofern irreführend, weil damit eher auf eine gleichzeitige und sich wechselseitig befruchtende Verbindung von empirischer Forschung und Theoriebildung hingewiesen wird. Von *Dokumentarischer Methode* ist nach Bohnsack dann die Rede, wenn der Blick von grundlagen- und erkenntnistheoretischen Annahmen auf die Konzeption und Durchführung empirischer Analysen gerichtet ist, während der Begriff der *Praxeologischen Wissenssoziologie* von der empirischen Forschung ausgehend „primär im Dienst der begrifflich-definitorischen Vergewisserung, der Vertiefung der Grundlagentheorie sowie der Generierung neuer Kategorien" (ebd.) steht.
Insofern ist völlig einleuchtend, dass über empirische Arbeiten auch die formaltheoretischen Ausgangsannahmen präzisiert und weiter ausgeschärft werden können, wie umgekehrt der empirische Blick erst durch ebenjene formaltheoretischen Annahmen umsetzbar wird. Besonders naheliegend erscheinen diese wechselseitigen Befruchtungen und Ausschärfungen vor dem Hintergrund der Annahme, dass sich auch methodisch-methodologische Verfahren mit jeder konkreten Forschungsarbeit jeweils wieder neu zu bewähren haben und dass häufig thematisch oder in Bezug auf das zu analysierende Material auch Neuland betreten wird (Nohl et al. 2013; Kramer 2018). Hier kann man allerdings dann doch den Eindruck gewinnen, dass sich in dieser wechselseitigen Beeinflussung auch Entwicklungen ergeben haben, die den Blick der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie verändern und damit auch die Perspektive auf Schule, die damit eingenommen wird. Diese Entwicklungen, Ausdifferenzierungen und Erweiterungen[1], die sich für eine frühe Phase und eine spätere Phase der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie kennzeichnen lassen, können im Rahmen dieses Beitrages jedoch nicht rekonstruiert

1 In einem aktuellen Beitrag macht Bohnsack dazu deutlich, dass sich im Zuge der ausdifferenzierten Anwendung der Dokumentarischen Methode v. a. auf den Gegenstandsbereich des beruflichen pädagogischen Handelns (z. B. in der Schule) auch die metatheoretischen Kategorien ausdifferenziert haben und damit ihrerseits den empirischen Zugriff in neuer, erweiterter Weise anleiten (Bohnsack 2022). Zu dieser metatheoretischen Ausdifferenzierung siehe auch Bohnsack 2017 und 2020.

doi.org/10.35468/6022-05

und diskutiert werden. Es soll aber zumindest an einigen Stellen auch skizzenhaft angedeutet werden, worin die Differenz der frühen und der späteren Phase für eine Dokumentarische Schulforschung liegen kann.
Bezieht man sich auf frühere Beiträge von Bohnsack zur Dokumentarischen Methode und die frühen damit umgesetzten empirischen Studien, dann lässt sich zunächst eine Abstinenz gegenüber dem Phänomenbereich Schule feststellen. Der zentrale Fokus bezieht sich auf Formen der Vergemeinschaftung in Peergroups in der Entwicklungsphase der Jugend bzw. der Adoleszenz (Bohnsack 1989; Bohnsack et al. 1995). Das empirische Interesse war hier sehr stark auf die gemeinsamen, kollektiven und verbindenden Orientierungen der Jugendlichen gerichtet und die grundlagentheoretischen Annahmen gingen von der jugendlichen Peergroup als „Erfahrungsraum“ und als „Raum jugendspezifischer Erfahrungs- und Orientierungsbildung“ (Bohnsack 1989, S. 12) aus. Im Zentrum standen hier damit erstens der „kollektive Charakter von Orientierungen“, diese eigensinnige und eine eigene Realitätsebene abbildende Gruppenmeinung oder Gruppenhaltung, die „keine ‚Summe‘ von Einzelmeinungen“ ist, „sondern das Produkt kollektiver Interaktionen“ (ebd., S. 22). Und es ging zweitens um die Frage, wie sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu sozialisationstheoretisch relevanten Typiken verdichten lassen, wie also geteilte Orientierungen mit Erfahrungsräumen (Generation, Milieu und Geschlecht) als „existenzieller Hintergrund“ (Bohnsack 1989, S. 11) korrespondieren und zusammenhängen und wie darüber etwas zur Soziogenese der kollektiven Orientierungen herausgearbeitet werden kann.
In Ralf Bohnsacks jugendsoziologischer Studie von 1989 stehen die gemeinsamen, kollektiv in der Gruppe geteilten Orientierungen im Fokus, die sich sowohl von biographisch relevanten als auch situationsbezogenen Orientierungsmustern unterscheiden lassen und die sich mit Blick auf das Bildungsmilieu, die sozialräumliche Zugehörigkeit, das Geschlecht und die Generation zwischen unterschiedlichen Horizonten bewegen. „Negativer und positiver Gegenhorizont sowie die Enaktierungspotenziale bilden gleichsam den „Rahmen“ des Erfahrungsraums der Gruppe. Sie sind die wichtigsten Rahmenkomponenten. Die Orientierungsfiguren sind sozusagen zwischen diesen Rahmenkomponenten „aufgespannt“.“ (Bohnsack 1989, S. 27). Die zentralen metatheoretischen Begriffe und Kategorien sind hier demnach die Orientierungsfiguren im Sinne gemeinsam geteilter kollektiver Orientierungsrahmen und die damit korrespondierenden (sozialisatorischen) Erfahrungsräume. Empirisch geht es um die komparative Freilegung dieser konjunktiven, handlungsleitenden Wissensbestände und im Zuge der soziogenetischen Typenbildung um deren abstrakte Verknüpfung mit Milieus als Erfahrungsräumen.
Auch in der Studie von Bohnsack et al. (1995) standen die metatheoretischen Kategorien Milieu, Kollektivität und Gruppe im Mittelpunkt und es ging um

doi.org/10.35468/6022-05

die Formen der habituellen Übereinstimmung als eine gegenüber dem kommunikativen Handeln „fundamentalere Sozialität". Diese handlungsleitenden, kollektiv geteilten Orientierungen beziehen sich dabei, wie auch schon in der Studie von 1989, auf die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen und normativen Erwartungen, die darüber je spezifisch gedeutet und bewältigt werden. Auch hier ging es zentral um habituelle Übereinstimmungen, die auf der Grundlage einer gemeinsam erlebten Handlungspraxis oder eines gemeinsamen Schicksals generiert sind und typologisch sozialisatorischen Erfahrungsräumen zugeordnet werden können. Aber es zeigen sich auch schon Weiterführungen in den metatheoretischen Kategorien, die teilweise auch auf empirische Befunde zurückgehen. Deutlicher als 1989 wird hier die Leitdifferenz zwischen kommunikativem und habituellem Handeln eingeführt (ebd., S. 11f.), die dann mit der Unterscheidung von Interpretieren (als ein wechselseitig versuchtes Fremdverstehen) und (unmittelbarem) Verstehen verknüpft wird (z. B. Bohnsack 2000, S. 67). Und es werden empirisch neue Begriffe generiert, deren metatheoretischer Gehalt weiter zu prüfen wäre – z. B. der Modus des „situativen Aktionismus" als eine Praxis der probehaften Suche und/oder Inszenierung von Gemeinsamkeit (Bohnsack et al. 1995, S. 17f.).

Bei allen Unterschieden, die sich begrifflich und in der Ausdifferenzierung des methodischen Zugriffs zwischen der Studie von 1989 und 1995 andeuten, zeigt sich doch v. a. eine starke Gemeinsamkeit darin, dass im Zentrum der empirischen Arbeit mit der Dokumentarischen Methode und in den metatheoretischen Kategorien der kollektive Habitus bzw. ein gemeinsam geteilter Orientierungsrahmen steht sowie die damit korrespondierenden und diesen hervorbringenden konjunktiven Erfahrungsräume bzw. Milieus. Es geht mithin v. a. um einen Zugang, der sich gegen Annahmen intentionaler Handlungssteuerung und zweckrationaler Praxis richtet. Stattdessen betont Bohnsack kontinuierlich die fundamentale Bedeutung der primordialen Ebene der Sozialität in den a-theoretischen, impliziten, handlungsleitenden Wissensbeständen, wie diese in Habitus bzw. Orientierungsrahmen und konjunktiven Erfahrungsräumen bzw. Milieus vorliegen (aktuell z. B. Bohnsack 2021, S. 88ff.).

Dieser Fokus wird in späteren Beiträgen deutlich erweitert, wobei man auch hier eventuell Phasen der Erweiterung unterscheiden kann. Zunächst finden sich in den metatheoretischen Bezügen und der Rahmung empirischer Arbeiten Erweiterungen, die in der Relation von Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen im weiteren Sinne und Habitus (auch als Orientierungsrahmen im engeren Sinne) eingeführt werden (z. B. Bohnsack 2012, 2013, 2014). Mit diesen metatheoretischen Weiterentwicklungen trägt Bohnsack dem Umstand Rechnung, dass in seinen empirischen Arbeiten „die Rekonstruktion des Habitus, des modus operandi der Handlungspraxis, in mehr oder weniger elaborierter Weise in Relation zu diesen anderen Dimensionen – Normen resp. institutionalisierten Verhaltens-

doi.org/10.35468/6022-05

erwartungen, Eigentheorien und Konstruktionen sozialer Identität – vollzogen“ (Bohnsack 2014, S. 35) wurde. Damit wird der geweitete Blick auch grundlagentheoretisch-begrifflich eingeholt.
Neben dem Habitus, der formal definitorisch synonym im Begriff des Orientierungsrahmens enthalten ist, und den konjunktiven Erfahrungsräumen bzw. Milieus, wird hier geschärft, dass sich der Orientierungsrahmen „als zentraler Begriff der praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode“ (ebd., S. 36; auch Bohnsack 2013, S. 126) erst in der Auseinandersetzung, Abarbeitung und Positionierung zu äußerlichen Anforderungen und Erwartungen konstituiert und auch empirisch in dieser Relation erst rekonstruierbar wird. Empirisch und metatheoretisch geht es darum, „dass und wie der individuelle und kollektive Habitus sich in der Auseinandersetzung mit normativen resp. institutionellen Anforderungen, dem gesellschaftlichen Identifiziert-Werden, d. h. den (individuellen und kollektiven) Fremd-Identifizierungen […] immer wieder reproduziert und konturiert“ (Bohnsack 2014, S. 36). Damit geht es sowohl empirisch als auch begrifflich-kategorial um eine „genauere[n] Klärung der Beziehung des Habitus zu den anderen Dimensionen des Erfahrungsraums […]: zu den von den AkteurInnen als exterior erfahrenen *Normen*, dem gesellschaftlichen Identifiziertwerden im Sinne der *sozialen Identität* (Goffman 1963) sowie den theoretischen (Selbst-)Reflexionen (Common Sense-Theorien)“ (Bohnsack 2014, S. 35, Kursivsetzungen i. Orig.). Für Bohnsack ergeben diese Erweiterungen auch die Möglichkeit einer neuartigen begrifflichen Kontextuierung und Präzisierung des Habituskonzeptes, die äquivalent sei zur bei Bourdieu angelegten Relation von Habitus und Feld (ebd.). Genau dies sei mit der Konzeption des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne gemeint. Hier kommt also als Orientierungsrahmen (i. w. S.) die Relation in den Blick, die zwischen Habitus und exterioren Normen und Erwartungen besteht und die nach Bohnsack als prinzipiell bzw. notorisch spannungsvoll verstanden wird (z. B. Bohnsack 2017, S. 102ff.). Das hat Folgen für die Art der empirischen Analyse, die nun neben der Rekonstruktion des Habitus auch eine Rekonstruktion der Normen (oder weiter der Orientierungsschemata) leisten muss (auch Bohnsack 2021, S. 90):

> „Die Auseinandersetzung mit der Norm, die Art und Weise, wie die normativen Anforderungen bewältigt werden, erfolgt im Medium der performativen Struktur des Habitus. Der Habitus dokumentiert sich in konturierter Weise u. a. im *Wie* dieser Auseinandersetzung mit der Norm, durch welche er aber auch transformiert wird. Somit werden erst in den auf die Rekonstruktion der performativen Struktur des Habitus, des Orientierungsrahmens gerichteten Interpretationen zugleich auch die Regeln und Normen und insgesamt die Orientierungsschemata empirisch in valider Weise rekonstruierbar.“ (Bohnsack 2014, S. 43, Kursivsetzung i. Orig.)

doi.org/10.35468/6022-05

Mit dieser ersten Ausweitung und metatheoretischen Schärfung der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie verbinden sich aber auch (neue) Fragen und Herausforderungen, die sich einer Dokumentarischen Schulforschung stellen: Etwa danach, ob in der Bestimmung der Dimensionen der Orientierungsschemata tatsächlich alle relevanten exterioren Anforderungen einbezogen sind bzw. ob hier die Konzeption der Felder nur partiell enthalten ist? Oder in Bezug auf die gesetzte notorische Diskrepanz und Spannung zwischen Orientierungsschemata und Habitus, ob damit die Varianz von Positionierungen und Relationen erschöpfend greifbar wird? Schließlich ergeben sich auch Fragen bezüglich des Verhältnisses der früheren Begrifflichkeit der (positiven und negativen) Gegenhorizonte zu Normen. Ist das deckungsgleich? Oder finden wir hier neben exterioren auch eigene, verinnerlichte Normen, die Bestandteil oder Grenzlinie des eigenen Habitus sind? Und wie lässt sich dann zwischen beiden in der empirischen Analyse unterscheiden?

Mit dieser ersten Erweiterung werden die Dokumentarische Methode und die Praxeologische Wissenssoziologie insofern auch anschlussfähiger an und konturierter in ihrem Blick auf Schule, als mit der Idee der Orientierungsschemata und der Relation dieser zu den individuellen und kollektiven Habitus vor allem die Normativität pädagogischer Einrichtungen auch in der Form einer (notorischen) Diskrepanz und Spannung fassbar wird. Diese Schärfung des Blicks für Schule verstärkt sich noch mit einer nächsten Erweiterung.

Eine zweite Erweiterung fällt aus meiner Sicht damit zusammen, dass Bohnsack einige empirisch mit der Dokumentarischen Methode arbeitende Qualifikationsarbeiten im Bereich von Schule, Unterricht und Lehrer*innenhandeln aufgreift und in seine Überlegungen zu einem praxeologischen Professionsansatz weiterführt (Bohnsack 2017, 2020, 2022). Mit dieser nochmaligen Schärfung einer Ausweitung des empirischen und metatheoretischen Blicks der Dokumentarischen Methode über den engen Fokus auf konjunktive Erfahrungsräume und kollektive Orientierungsrahmen von jugendlichen Peergroups hinaus, werden einige weitere Metakategorien benannt, die auch für eine Dokumentarische Schulforschung relevant werden. Zu den bereits beschriebenen, etablierten metatheoretischen Kategorien (Habitus, konjunktiver Erfahrungsraum bzw. Milieu, Norm bzw. weiter gefasst Orientierungsschemata) sind „in den letzten Jahren auf der Grundlage von empirischen Analysen auch im Bereich der Professionalisierungs- und Organisationsforschung Kategorien generiert und entwickelt worden, die […] einen meta-theoretischen Stellenwert gewinnen konnten. Im Bereich der Professionalisierungsforschung sind dies vor allem diejenigen der *konstituierenden Rahmung*, des *professionalisierten Milieus*, der *praktischen Diskursethik* sowie der *praktischen Reflexion*“ (Bohnsack 2022, S. 33, Kursivsetzung i. Orig.).

doi.org/10.35468/6022-05

Die hier genannten neuen metatheoretischen Kategorien fügen sich ein in die geschärfte Grunddifferenz und in „die Relation dieser beiden Bereiche, also einerseits derjenigen der Logik der Praxis selbst, also der *performativen Logik* und des *konjunktiven* Wissens, und anderseits derjenige der *propositionalen Logik* und des *kommunikativen* Wissens, [die] aufgrund der Unvereinbarkeit dieser beiden Logiken durch eine *notorische Diskrepanz* und ein *Spannungsverhältnis*" gekennzeichnet ist (Bohnsack 2017, S. 51, Kursivsetzung i. Orig.; siehe zum ‚Kern' einer Dokumentarischen Schulforschung auch Hinzke et al. i. d. B.). Sie stellen darüber hinaus aber auch neue Gegenstandsbestimmungen und Zielstellungen einer Dokumentarischen Schulforschung dar. Mit der konstituierenden Rahmung kann dann z. B. konkret für eine untersuchte pädagogische Organisation empirisch zu bestimmen versucht werden, wie in dieser die notorische Diskrepanz „zwischen komplexen normativen Anforderungen … und der Konstitution einer gemeinsamen Praxis mit der Klientel im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums" praktisch bearbeitet wird, sodass sich eine organisationale Struktur konstituiert (Bohnsack 2020, S. 31). Dort, wo dieses gelingt, haben wir es mit einem professionalisierten Milieu zu tun (ebd., S. 32). Diskursethik würde sich auf die personenübergreifende Ausprägung von Organisationen als Interaktionssystem und konjunktiver Erfahrungsraum beziehen, im Sinne eines Prinzips, für die „Herstellung der diskursiven Bedingungen der Möglichkeit autonomer Verständigung und somit einer heterarchischen Beziehung" (ebd., S. 18) zu sorgen. Und mit praktischer Reflexion ist schließlich in Abgrenzung zu einer Reflexion auf der theoretisierenden oder propositionalen Ebene „eine Reflexion innerhalb der eigenen Praxis und des eigenen Habitus resp. Orientierungsrahmens [gemeint], welche Voraussetzung für eine flexible Handlungsfähigkeit ist" (ebd., S. 22).

Unabhängig von der noch genauer zu prüfenden Frage, ob mit diesen metatheoretischen Kategorien ein praxeologischer Professionsansatz vorliegt oder ein praxeologischer Ansatz des beruflichen Lehrer*innenhandelns, was auch davon abhängt, ob eine solche Differenz zwischen einer beruflichen Handlungspraxis und einer professionalisierten beruflichen Praxis überhaupt getroffen wird und begründet werden kann, ist insgesamt Schule als Praxis inzwischen deutlich im Blick der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie angekommen. Damit ist auch in dieser spezifischen Perspektivierung der Versuch einer programmatisch-konzeptionellen Schärfung einer Dokumentarischen Schulforschung gerechtfertigt. Im nächsten Abschnitt sollen dazu weitere Vorschläge gemacht werden.

doi.org/10.35468/6022-05

3 Schwerpunkte und Bereiche einer Dokumentarischen Schulforschung

Entsprechend der bisherigen Darstellung ließen sich für eine Dokumentarische Schulforschung folgende Schwerpunkte ausweisen (dazu auch Kramer 2021a):
Erstens stellen *Orientierungsrahmen (i. e. S.) bzw. habituelle Dispositionen*, die als implizite, handlungsleitende Wissensbestände (als modus operandi) Handeln bzw. Praxis (mit) hervorbringen, einen zentralen Bereich einer Dokumentarischen Schulforschung dar. Dieser Gegenstandsbezug kann unterschiedlich aggregiert werden (individuell, gruppenbezogen, einrichtungsbezogen) und damit auch verschieden auf Teilbereiche, Zwischen- und Außenverhältnisse von Schule oder Einzelschulen als eigenständigen Erfahrungsraum bezogen sein. *Zweitens* stehen die *Milieus und konjunktiven Erfahrungsräume* im Fokus, die mit den jeweiligen Orientierungsrahmen (i. e. S.) verknüpft sind und als der ‚Ort' ihrer Genese gelten können. Wenn man so will, ist mit diesem Fokus eigentlich eine Relation des Orientierungsrahmens (i. e. S.) bzw. des Habitus zu spezifischen sozialisatorischen Milieus oder strukturidentischen Erfahrungsräumen angesprochen – allerdings eine, die im Unterschied zum folgenden Schwerpunkt gerade nicht als notorische Diskrepanz und Spannung gedacht wird. *Drittens* geht es um die *spezifischen Orientierungsschemata* bzw. jene Relation von Orientierungsrahmen (i. e. S.) bzw. Habitus zu notorisch spannungsvollen Erwartungshaltungen und Normen, wenn man so will also um den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne.
Mit diesen Schwerpunkten wird schon deutlich, dass Orientierungsrahmen i. e. S. zwar auch nur für sich interessieren können, z. B. in der Frage, welche schulbezogenen habituellen Dispositionen sich bei Schüler*innen oder Lehrpersonen finden lassen, dass eigentlich aber Habitus empirisch und metatheoretisch immer in Relationen im Fokus steht. Aus meiner Sicht lassen sich dabei mit den metatheoretischen Kategorien *zwei Relationen unterscheiden*, was allerdings bislang in den neueren Beiträgen zur Dokumentarischen Methode und zur Praxeologischen Wissenssoziologie nicht getan wird: *Erstens* finden wir die *Relation von Habitus und Norm*, die als grundlegend (notorisch) diskrepant entworfen wird und die damit die spannungsvolle Bezugnahme der impliziten handlungsleitenden Wissensbestände auf jene Aspekte der sozialen Wirklichkeit fokussiert, die als exterior und nicht passend zu bestimmen wären. Hierin lässt sich der Blick auf jene Ausschnitte der sozialen Welt scharfstellen, in denen sich Konflikte, Krisen und auch Transformationen aufzeigen lassen. *Zweitens* finden wir die *Relation von Habitus und konjunktivem Erfahrungsraum bzw. Milieu*, die gerade gegenteilig zur erstgenannten durch eine Übereinstimmung, durch Passung oder – wie Bourdieu es formuliert hat – durch eine „prästabilierte Harmonie" (Bourdieu & Passeron 1971, S. 123) gekennzeichnet ist. Hierin lassen sich dann v. a. jene Weltausschnitte betrachten, in denen wir Mechanismen der Konservierung, Stabilität und Reproduktion

doi.org/10.35468/6022-05

finden können. In der aktuellen Betonung der notorischen Diskrepanz von Habitus und Norm (bzw. weiter gefasst von Orientierungsrahmen i. e. S. und Orientierungsschemata) scheint mir diese Perspektive auf Relationen des Habitus dagegen enggeführt und damit auch vereinseitigt, weil Momente der Passung, der Übereinstimmung und der wechselseitigen Stabilisierung ausgeblendet bleiben. Meines Erachtens nach wären beide Relationen für eine Dokumentarische Schulforschung aufzugreifen und auszudifferenzieren. Dazu folgen hier einige Anregungen.
Im Bereich des *ersten Schwerpunktes* der *Rekonstruktion von Orientierungsrahmen i. e. S. bzw. Habitus* – sicherlich auch nach den Erweiterungen ein zentraler Analysefokus der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie – lassen sich Forschungen zuordnen, die auf eine empirische Analyse und typologische Verdichtung der impliziten, handlungsleitenden Wissensbestände unterschiedlicher Akteur*innen und Akteursgruppen in der Schule abzielen. Hier sind etwa dokumentarisch-methodische Studien zu Orientierungsrahmen i. e. S. von Schüler*innen oder von Lehrer*innen denkbar, mit denen etwa typologisch das Spektrum von *schulbezogenen habituellen Dispositionen für Schüler*innen und Lehrer*innen* analysiert wird. Anknüpfen ließe sich hier an vorliegende Studien, die z. B. unterschiedliche Haltungen bzw. schul- und bildungsbezogene Formen eines Schüler*innenhabitus herausgearbeitet haben (z. B. Kramer et al. 2009, 2013; ethnographisch die Studie zum Schülerjob bei Breidenstein 2006). Bei der Untersuchung von schulbezogenen Habitus von Lehrpersonen ergibt sich außerdem eine Möglichkeit der analytischen *Differenzierung zwischen beruflichen und professionellen Lehrer*innenhabitus*, zumindest dann, wenn man die berufliche Sozialisation nicht automatisch mit einer Professionalisierung gleichsetzt (dazu Kramer & Pallesen 2018, 2019). Zudem lassen sich hier auch Untersuchungen der Habitusformen weiterer schulischer Akteur*innen und Akteursgruppen denken, etwa Analysen zum Habitus von Schulleitungen, Schulpsycholog*innen, Schulsozialarbeiter*innen oder anderem pädagogischen Personal.
Die Analyse der schulbezogenen Orientierungsrahmjen i. e. S. bzw. Habitus sollten nach Möglichkeit nicht nur typologisch verdichtet werden, sondern aufschlussreich scheint besonders auch die Herausarbeitung der Relationierung der gruppenbezogenen Habitusformationen zueinander. Damit lassen sich z. B. auch Vereinbarkeiten und Antagonismen zwischen Akteursgruppen in der Schule deutlicher machen und auch Möglichkeiten und notwendige Bedingungen einer multiprofessionellen Kooperation bestimmen, die im Kontext der Professionalisierungsdebatte immer stärker eingefordert werden (z. B. Idel et al. 2021; Kunze et al. 2021). Und zudem könnte für eine Dokumentarische Schulforschung auch eine Erweiterung der Akteursebenen über konkrete Schulen hinaus sehr sinnvoll sein. Hier ließen sich z. B. auch spezifische Orientierungsrahmen der Schulverwaltung oder auch der bundeslandspezifischen, aber auch der bundesweiten Bildungspolitik rekonstruieren und typologisieren. Weniger sehe ich hier die

doi.org/10.35468/6022-05

Rekonstruktion übergreifender gesellschaftlicher Orientierungsrahmen (z. B. Generation, Milieu und Geschlecht) als spezifisch für eine Dokumentarische Schulforschung, gleichwohl diese selbstverständlich in übergreifender Perspektive sehr berechtigt und notwendig sind. Als Unterscheidung und Festlegung von für eine Dokumentarische Schulforschung besonders relevanten und zu untersuchenden Orientierungsrahmen würde ich danach fragen, ob und in welcher Weise diese an der Hervorbringung von Schule als Praxis beteiligt sind oder durch diese Praxis selbst hervorgebracht werden. Und insgesamt lässt sich für alle genannten Untersuchungsfoki in diesem ersten Schwerpunkt auch eine spannende Forschungsfrage nach Veränderung und Kontinuität über die Zeit einbeziehen, mit der z. B. in einer historisch-vergleichenden Perspektive größere Entwicklungs- oder Beharrungstendenzen sichtbar gemacht oder in einer längsschnittlichen Untersuchungsanlage Wandlungs- und Transformationsprozesse erfasst werden können.
Im Bereich des *zweiten Schwerpunktes* stehen *die konjunktiven Erfahrungsräume und Milieus* im Zentrum, wobei dieser Schwerpunkt an den ersten angebunden ist und – wie ich es verstehe – ja eine spezifische Relation zwischen Habitus bzw. Orientierungsrahmen i. e. S. und den sozialisatorischen Räumen ihrer Hervorbringung betrifft. Die Relation des Orientierungsrahmens i. e. S. bzw. des Habitus zu diesen Erfahrungsräumen bzw. Milieus zeichnet sich daher gerade nicht durch eine notorische Diskrepanz und Exteriorität aus, sondern diese ist durch Übereinstimmung und Passung gekennzeichnet. Unterscheiden lassen sich konjunktive Erfahrungsräume bzw. Milieus als Untersuchungsgegenstand der Dokumentarischen Schulforschung danach, ob mit diesen „Organisationsmilieus" erfasst werden sollen, also konjunktive Erfahrungsräume, die Teil der „Organisationskultur" (oder der Schulkultur) sind, oder ob es um die Rekonstruktion „gesellschaftlicher Milieus (u. a. geschlechts-, bildungs- und generationsspezifische)" gehen soll, die außerhalb der Schule liegen, aber für diese relevant werden und „in die mehrdimensionalen Organisationsmilieus ‚hineinragen'" (Bohnsack 2021, S. 96). Hier lassen sich etwa die schon genannten gesellschaftlichen Milieus (Generation, Milieu und Geschlecht) untersuchen und in ihrer Bedeutung für Schule bestimmen. Berührt wären hier u. a. Fragen der schicht- oder geschlechtsbezogenen Ungleichheit im Bildungssystem als Bestandteil einer Dokumentarischen Schulforschung. Es lassen sich zudem konjunktive Erfahrungsräume bzw. Milieus von Schule auf einer die Einzelschule übergreifenden Ebene des Bildungssystems untersuchen, die z. B. schulformbezogen, bundeslandbezogen oder international und interkulturell vergleichend empirisch in den Blick kommen können. Einen zentralen Fokus wird in diesem zweiten Schwerpunkt aber die Untersuchung von konjunktiven Erfahrungsräumen und Milieus auf der Ebene der Einzelschule im Sinne von „mehrdimensionalen Organisationsmilieus" (ebd.) bilden. Hier kann es um Rekonstruktionen zu konjunktiven Erfahrungsräumen gehen, die sich innerhalb einer einzelschulischen Organisationskultur ausdifferenzieren lassen – also z. B.

doi.org/10.35468/6022-05

Fachgruppen, Submilieus im Kollegium oder innerhalb der Schüler*innenwelt. Vor allem wäre in diesem Fokus zu schärfen, in welcher Weise sich die schulischen Erfahrungsräume in der komplementären Differenz von Lehrer*in-Sein und Schüler*in-Sein unterscheiden lassen (siehe auch Wittek et al. i. V.; Matthes et al. i. V.). Schließlich wäre in diesem Schwerpunkt auch Unterricht als historisch geronnene Sozial- und Interaktionsform und als zentrale Ebene von Schule als eigenständiger Erfahrungsraum in den Blick zu nehmen. Dokumentarische Schulforschung wäre hier auch als Dokumentarische Unterrichtsforschung zu verstehen (Asbrand & Martens 2018; Martens & Asbrand 2018; siehe auch Bauer & Pallesen i. E.).
Übergreifend kann auch für diesen zweiten Schwerpunkt einer Dokumentarischen Schulforschung festgestellt werden, dass nicht nur die differenzierte empirische Bestimmung von gesellschaftlichen, schulisch relevanten Erfahrungsräumen und Milieus aussichts- und erkenntnisreich ist, sondern dass v. a. auch die Relationierung dieser Erfahrungsräume und Milieus in einem Mehrebenen-Ansatz oder als Passungs- und Hegemonialverhältnis Teil einer Dokumentarischen Schulforschung sein sollte. Erst so kann die Komplexität und vor allem auch die z. T. widersprüchliche soziale Welt der Schule empirisch genauer bestimmt werden. Die auf die Lehrer*innenrolle bezogenen konjunktiven Erfahrungsräume und Milieus ließen sich zusätzlich entlang professionstheoretischer Konzepte spezifizieren. Und auch hier könnte insgesamt wieder eine Fokussierung auf Prozesse und Dynamiken über die Zeit und damit auf Wandlungs- und Transformationsprozesse verfolgt, also eine historisch-vergleichende oder Längsschnittforschung umgesetzt werden.
Im *dritten Schwerpunkt* würde es um Foki gehen, die sich auf die aktuell besonders stark thematisierte *Relation von Orientierungsrahmen i. e. S. bzw. Habitus und wahrgenommenen exterioren Erwartungen und Anforderungen* beziehen, welche in der metatheoretischen Kategorie der Orientierungsschemata zusammengefasst sind. Diese Relation, die gegenwärtig auf die Kurzformel einer *notorischen Diskrepanz zwischen Habitus und Norm* sowie zwischen performativer Logik in den Praktiken des Alltags zu den theoretisierenden und normativen Erwartungen als propositionale Logik gebracht ist (Bohnsack 2017, 2021), wird sich empirisch im Unterschied zu jener im Schwerpunkt 2 als eine Beziehung fehlender Übereinstimmung und Entsprechung zeigen. Und wie in Schwerpunkt 2 wird auch in diesem Schwerpunkt einer Dokumentarischen Schulforschung die in der empirischen Rekonstruktion notwendige Verknüpfung mit dem Schwerpunkt 1 als Bereich deutlich. Das Spannungsverhältnis von Habitus und Norm lässt sich empirisch eben erst untersuchen, wenn beides – Habitus und Norm bzw. die propositionale und die performative Logik – zur Kenntnis genommen werden (Bohnsack 2021, S. 90). Dabei erscheint dieser Schwerpunkt auch deshalb besonders bedeutsam, weil Schule einerseits als Kristallisationspunkt verschiedenster gesellschaftlicher,

doi.org/10.35468/6022-05

politischer und öffentlicher Erwartungen erscheint, auf die i. d. R. nur mit Verzögerung oder auch gar nicht reagiert wird, und weil andererseits der Schule – wie allen pädagogischen Einrichtungen – eine eigene Normativität innewohnt, die sich auf Entwicklung, Veränderung und Optimierung von Adressat*innen, aber auch auf das eigene Setting oder die eigene Organisationsförmigkeit bezieht. Hier wäre also empirisch zu rekonstruieren, welche verschiedenen normativen Erwartungshaltungen von Akteur*innen der Schule wahrgenommen werden und in welcher Weise die notorische Diskrepanz jeweils bearbeitet wird. Darüber ließen sich auch Hinweise zur Gestaltbarkeit und zu Gestaltungsbarrieren von Schule im Sinne einer Dokumentarischen Schulentwicklungsforschung gewinnen (Kramer 2021a; Zala-Mezö et al. 2021).

4 Erträge und Grenzen einer Dokumentarischen Schulforschung im Vergleich mit dem Ansatz Schulkultur und der Praxistheorie von Pierre Bourdieu

Mit den bisherigen Ausführungen v. a. auch zu Schwerpunkten und Bereichen einer Dokumentarischen Schulforschung scheint bereits ausreichend belegt, dass sich hier von einem eigenständigen und ausdifferenzierungsfähigen Programm einer praxeologischen Schulforschung ausgehen lässt. In diesem Abschnitt soll nun versucht werden, neben Erträgen auch eventuelle Lücken einer solchen Dokumentarischen Schulforschung aufzuzeigen. Als Referenz einer solchen Einschätzung nutze ich die Praxistheorie von Bourdieu (1976, 1993) und den Schulkulturansatz von Werner Helsper (2008, 2009, 2015; Böhme et al. 2015; auch Kramer 2015, 2016, 2021b).

Insgesamt kann ich für eine Schulforschung, die an die Dokumentarische Methode und die Praxeologische Wissenssoziologie anschließt, eine spezifische Perspektivierung von Schule als Gegenstand der Empirie und der Theorie erkennen, die – wie bei allen konkreten Forschungsmethodologien und Sozialtheorien – selektiv und aspekthaft ist. Es ist eben ein hochdifferenzierter Blick, der den Gegenstand Schule selbst auf besondere Weise hervorbringt und darin auch zugänglich macht. Darin liegen die Leistung einer Dokumentarischen Schulforschung und zugleich auch ihre Beschränkung, weil andere Ausprägungen und Facetten darin vielleicht nicht berücksichtigt sind. Die besondere Leistung und den spezifischen Ertrag einer Dokumentarischen Schulforschung sehe ich da, wo der Blick auf die Hervorbringung und den Vollzug von Schule als Praxis besonders scharf gestellt wird. Das gilt auch für die verschiedenen Praxisvollzüge innerhalb von Schule. Gerade weil im Zentrum dieser Perspektivierung die impliziten, handlungsleitenden Wissensbestände stehen und die Relationen ihrer Hervorbringung und der Spannungsverhältnisse, in die diese in Schule gestellt sind, kann Schule als Komplex impliziter Handlungsvollzüge erforscht und theoretisiert werden, ohne den Verkürzungen

doi.org/10.35468/6022-05

intentionalistisch-rationaler Handlungstheorien oder den deterministisch wirkenden Vorwegnahmen strukturfunktionaler Ansätze zu unterliegen (dazu Bohnsack 2017, 2021). Dass also auch für Schule, für Unterricht, für das Lehrer*innen- und das Schüler*innenhandeln eine implizite und routineförmige Hervorbringungslogik gilt, obwohl dieser Bereich gesellschaftlich und pädagogisch normativ so aufgeladen ist, kann gerade mit der Dokumentarischen Schulforschung empirisch rekonstruiert und dann auch theoretisch begründet werden. Dabei sind die Bezüge zur gesellschaftlichen und pädagogischen Normativität nicht ausgeblendet, sondern in der Relation von Orientierungsrahmen i. e. S. (also dem impliziten handlungsleitenden Wissen und der performativen Logik der Praxis) und den sogenannten Orientierungsschemata gerade Teil der Perspektivierung. Sie können als Spannungsverhältnisse darüber rekonstruktiv aufgeschlossen werden und die je konkrete Bearbeitung und Bewältigung dieser notorischen Spannung kann bestimmt werden. Aus meiner Sicht könnte diese relationale Fassung der impliziten handlungsleitenden Wissensbestände bzw. des Habitus noch stärker ausbalanciert werden, damit die aktuell überbetont erscheinende Seite der Diskrepanz etwas relativiert wird. Die metatheoretischen Kategorien Habitus, Milieu und Norm erweisen sich dabei als sehr fruchtbar, auch für ein auf Schule bezogenes Forschungsprogramm.

Wie angedeutet, verbinden sich mit diesem Ertrag und der Leistung der Dokumentarischen Schulforschung aber auch Begrenzungen und blinde Flecken. Diese sehe ich v. a. da, wo der *Gegenstandsbereich ausschließlich über eine wissenssoziologische Perspektive aufgeschlossen* wird. Damit kann nur begrenzt in den Blick kommen, dass wir es bei Schule und in Schule immer auch mit historischen Akkumulationen zu tun haben, mit konkreten Strukturbildungen, die Ausdruck einer konkreten historischen und kulturspezifischen Bewährung sind (Kramer 2021b). Mit Bezug auf Bourdieu lässt sich davon ausgehen, dass wir es auch im Gegenstandsbereich der Schule mit einer *doppelten historischen Akkumulation* zu tun haben, die sich in den Institutionen und in den Leibern vollzieht (Bourdieu 1993). Damit wäre für Schule von einer grundlegenden Relation von inkorporierten Habitus und Strukturbildungen (Anforderungen, Routinen, Gewohnheiten) auszugehen, die aufeinander verweisen und gemeinsam eine Praxis ‚Schule' hervorbringen (dazu Kramer 2021b). Die Dokumentarische Methode und die Praxeologische Wissenssoziologie treffen diese Relation nur zum Teil, weil sie in der Annahme der notorischen Diskrepanz von performativer Handlungslogik und Orientierungsschemata einerseits auf einer rein wissenssoziologischen Ebene verbleiben (also keine strukturelle Anforderungslogik außerhalb des impliziten Wissens sehen) und weil andererseits damit auch die Varianz von Passungsverhältnissen zwischen Habitus und Feldanforderungen nur in Grenzen erfasst werden kann. Stattdessen wird an der Perspektive von Bourdieu kritisiert, dass in seiner Perspektive auch eine Anpassung an Anforderungen und eine Inkorporierung der

doi.org/10.35468/6022-05

Norm angelegt sei, die ihrerseits die notorische Diskrepanz ignoriere (Bohnsack 2013, 2014, 2017).
Mit Anschluss an Bourdieu ließe sich dagegen Schule wie andere Praxisformen der differenzierten sozialen Welt auch zunächst als Ausdruck und Ergebnis einer spezifischen Strukturbildung verstehen, die aus der Relation und dem Zusammenspiel institutionalisierter und inkorporierter Strukturen besteht. Strukturbildung wäre dabei – zumindest hat Bourdieu das in Bezug auf das Habituskonzept klar gemacht (Bourdieu & Passeron 1973, S. 58) – als ein irreversibler Prozess zu verstehen, was bedeutet, dass frühere Strukturbildungen in späteren nicht ignoriert werden können, sondern in diese – auch bei Transformationen, die immer durch den bisherigen Weg limitiert sind – aufzunehmen sind. Diese Relationen wären dann aber in ihrer Differenziertheit und Diversität theoretisch und empirisch aufzugreifen. Hier kann z. B. an das Theorem und die Studien zur kulturellen Passung angeknüpft werden, mit denen verschiedene typisierte *Passungsverhältnisse zwischen harmonischer Verstärkung und antagonistischer Abstoßung* bestimmbar sind (Bourdieu & Passeron 1971, 1973; Kramer & Helsper 2010; Kramer et al. 2009, 2013; Helsper et al. 2014). Damit ist eine wichtige Erweiterung des Blicks einer Dokumentarischen Schulforschung verbunden, die eben nicht nur von einer notorischen Diskrepanz zwischen den Erwartungen und Anforderungen der institutionalisierten Praxis Schule gegenüber den Akteur*innen (Lehrpersonen und Schüler*innen) ausgehen kann, sondern auch Passungsverhältnisse der Übereinstimmung und prästabilierten Harmonie aufzugreifen hätte. Gerade dann lassen sich auch die unterschiedlichen Platzierungen und auch die *Ungleichheiten im Kontext Schule* überhaupt aufzeigen.
Damit verbunden ist eine weitere Begrenzung der Perspektive bzw. eine eventuell sinnvolle Erweiterung der Dokumentarischen Schulforschung. In der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie kommt noch zu wenig in den Blick, dass wir es (auch) in Schule weniger mit homogenen Konstellationen zu tun haben, sondern mit Pluralität und Differenz in den inkorporierten habituellen Dispositionen. Eine Dokumentarische Schulforschung könnte sich hier noch stärker für die jeweiligen *Kräfteverhältnisse sowie für die Auseinandersetzungen und symbolischen Kämpfe* interessieren. Diese Betonung der Pluralität in den institutionellen Bezügen, den unterschiedlichen Anschlussstellen und Passungsverhältnissen ist im Anschluss an Bourdieu v .a auch im schultheoretischen Ansatz der Schulkultur herausgestellt (Helsper 2008; Kramer 2015, 2016, 2021b). Mit einer derartigen Annahme kommt zudem auch stärker die Ebene der konkreten Einzelschule in den Blick und es ließe sich empirisch klären, welche unterschiedlichen Konstellationen und Fraktionen in der Lehrer*innenschaft und in der Schüler*innenschaft bestehen, in welchen Bündnis- oder Gegnerschaften diese aufeinander bezogen sind und welche Form von Schule sich damit für eine bestimmte Zeitspanne durchsetzen kann (Kramer 2016).

doi.org/10.35468/6022-05

Gerade durch diese Erweiterung kann auch *Stabilität und Wandel von Schule als Ergebnis eines Praxisvollzuges* erfasst werden. In diesem Zusammenhang – also der Pluralität von Passungskonstellationen und der symbolischen Kämpfe um die Durchsetzung einer je spezifischen Idee von Schule – wäre auch so etwas wie *der institutionelle bzw. schulkulturelle Orientierungsrahmen* genauer begrifflich-konzeptionell zu schärfen und eventuell als metatheoretische Kategorie zu entwickeln (dazu Pallesen & Matthes 2020, 2023). Damit würde man – wiederum in Übereinstimmung mit dem theoretischen Ansatz Schulkultur (Helsper 2008) – für eine konkrete Schule einen jeweils spezifischen und sich durchsetzenden (dominanten) institutionellen Habitus bzw. Orientierungsrahmen i. e. S. bestimmen können, zu dem verschiedene alternative Orientierungsrahmen in einem unterschiedlich starken Nähe- oder Distanzverhältnis stehen und damit kollaborieren können, toleriert und geduldet oder aber auch abgestoßen und sanktioniert werden.

Sollte eine solche Erweiterung der Dokumentarischen Schulforschung um die Frage nach der Stabilität oder Veränderung von Schule als Praxis erfolgen, dann würde sich zudem das *theoretisch-begriffliche Problem der Unterscheidung von Kontinuität und Transformation* stellen. Aus meiner Sicht lässt sich dieses Problem im Rahmen der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie noch nicht gut bearbeiten. Auch hier könnte der Anschluss an Bourdieu und auch an eine strukturtheoretische Bestimmung von Transformation als Entstehung des Neuen sinnvoll sein (Bourdieu & Passeron 1973; Bourdieu 1993; Oevermann 1991, 2016; Kramer 2013, 2021b, S. 286). Hier wäre begrifflich-theoretisch und auch empirisch zu plausibilisieren, warum es zu Kontinuität oder zu einer spezifischen Form der Transformation von Schule kommt. Aus meiner Sicht ließen sich dazu aussichtsreiche Vorarbeiten finden, die sich auf das *Begriffspaar von Krise und Bewährung* beziehen (Kramer 2013, 2021b). Praxis, so auch Schule als Praxisform, verlangt Bewährung, also eine Bewältigung und Stillstellung der Krise, die durch Routinebildungen und ein Absenken in das Implizite und die Naturalisierung gelingen. Als Praxis wird damit das hervorgebracht, was sich bereits als Lösung von Krisen und Herausforderungen bewährt hat und sich damit erfolgreich verstetigen und verschleiern kann.

doi.org/10.35468/6022-05

5 Fazit

Abschließend lässt sich der Beitrag derart zusammenfassen, dass sich für eine Dokumentarische Schulforschung schon jetzt ein konsistentes und aussichtsreiches Forschungsprogramm für den Gegenstandsbereich der Schule konstatieren lässt. Ebenso ist eine Ausdifferenzierung und Gewichtung von Schwerpunkten und konkreten Fokussierungen möglich. Der besondere Beitrag einer solchen Dokumentarischen Schulforschung liegt in der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektivierung, mit der die impliziten, a-theoretischen und handlungsleitenden Wissensbestände in ihrer Eigenlogik und in ihrer Bedeutung für die Hervorbringung von Schule als Praxis in den Vordergrund treten. Eine Dokumentarische Schulforschung positioniert sich dadurch deutlich als Alternative zu intentionalistisch-rationalen Handlungstheorien. Das ist aus meiner Sicht der entscheidende Gewinn. Es geht um Habitus und um die Relationen, in welche dieser gestellt ist: einerseits um seine Hervorbringung und Stabilisierung in konjunktiven Erfahrungsräumen und Milieus und andererseits um die notorische Diskrepanz, in welche er gegenüber exterioren Erwartungen und Anforderungen (den Orientierungsschemata, z. B. Normen) gestellt ist.

Schon in dieser Ausrichtung vermag sich eine Dokumentarische Schulforschung gegenüber anderen paradigmatischen Forschungszugängen gut zu platzieren. Es bleiben aber auch Anfragen und Möglichkeiten der Erweiterung. Einige davon – hier jene, die stärker an Bourdieus Praxistheorie oder den Ansatz Schulkultur anschließen – wurden im Text angesprochen. Es bleibt offen und es wird spannend sein, weiter zu verfolgen, ob diese oder andere Erweiterungen und die Bearbeitung der damit verbundenen metatheoretischen und empirischen Herausforderungen zu einem späteren Zeitpunkt bilanziert werden können.

Literatur

Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung.* Wiesbaden: Springer VS.

Bauer, Tobias & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (i. E.). *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen.* Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, Ralf (2000). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* [4. Aufl]. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, Ralf (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In Katrin Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven und Methoden* (S. 119-153). Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In Alexander Lenger, Christian Schneickert & Florian Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer VS.

doi.org/10.35468/6022-05

Bohnsack, Ralf (2014). Habitus, Norm und Identität. In Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer & Sven Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie.* Opladen & Toronto: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive.* Opladen & Toronto: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2021). Praxeologische Wissenssoziologie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22 (1), S. 87-105.

Bohnsack, Ralf (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet, & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bohnsack, Ralf, Loos, Peter, Schäffer, Burkhard, Städtler, Klaus, & Wild, Bodo (1995). *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen.* Opladen: Leske + Budrich.

Bourdieu, Pierre (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.* Stuttgart: Ernst Klett.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Böhme, Jeanette, Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2015). *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs.* Wiesbaden: Springer VS.

Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, Werner (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik,* 54 (1), S. 63-80.

Helsper, Werner (2009). Schulkultur und Milieu – Schulen als symbolische Ordnungen pädagogischen Sinns. In Wolfgang Melzer & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung* (S. 155-176). Opladen & Farmington Hills: Budrich.

Helsper, Werner (2015). Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 447-500). Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten & Thiersch, Sven (Hrsg.) (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zur Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung.* Wiesbaden: Springer VS.

Hinzke, Jan-Hendrik, Pallesen, Hilke, Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Geber, Georg & Matthes, Dominique (i. d. B./2023). Initiation eines Forschungsprogramms Dokumentarische Schulforschung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 43-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Idel, Till-Sebastian, Schütz, Anna & Thünemann, Silvia (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In Jörg Dinkelaker, Kai-Uwe Hugger, Till-Sebastian Idel, Anna Schütz & Silvia Thünemann, *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (S. 13-82). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Kramer, Rolf-Torsten (2013). »Habitus(-wandel)« im Spiegel von »Krise« und »Bewährung«. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (1), S. 13-32.

doi.org/10.35468/6022-05

Kramer, Rolf-Torsten (2015). Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche' Umbauten durch Werner Helsper. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 23-47). Wiesbaden: Springer VS.

Kramer, Rolf-Torsten (2016). Der Ansatz „Schulkultur" – theoretische und empirische Perspektiven zum Verständnis von Bildungssystem und Bildungsinstitutionen. In Maja S. Maier (Hrsg.), *Organisation und Bildung* (S. 33-49). Wiesbaden: Springer VS.

Kramer, Rolf-Torsten (2018). Methodische Herausforderungen und methodologische Weiterentwicklungen qualitativer Forschungsmethoden. Tradition und Profilmerkmal des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung. In Maja S. Maier, Catharina I. Keßler, Ulrike Deppe, Anca Leuthold-Wergin, & Sabine Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S. 3-8). Wiesbaden: Springer VS.

Kramer, Rolf-Torsten (2021a). Dokumentarische Schulentwicklungsforschung? Potenziale und Limitierungen einer praxeologisch-wissenssoziologischen Erforschung von institutionellen Veränderungs- und Gestaltungsprozessen. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 17-35). Münster: Waxmann.

Kramer, Rolf-Torsten (2021b). Strukturbildung zwischen „Kampf" und „Pfadabhängigkeit"? Eine Skizze zu einer praxeologisch-strukturalistischen Perspektive auf Stabilität und Veränderung von Schule. In Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich & Till-Sebastian Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 269-289). Wiesbaden: Springer VS.

Kramer, Rolf-Torsten & Helsper, Werner (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer Jürgen Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103-125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner, Thiersch, Sven & Ziems, Carolin (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner, Thiersch, Sven & Ziems, Carolin (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.

Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kunze, Katharina, Petersen, Dorthe, Bellenberg, Gabriele, Fabel-Lamla, Melanie, Hinzke, Jan-Hendrik, Moldenhauer, Anna, Peukert, Lena, Reintjes, Christian & te Poel, Kathrin (Hrsg.) (2021). *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n).* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Martens, Matthias & Asbrand, Barbara (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 11-23). Wiesbaden: Springer VS.

Matthes, Dominique, Hinzke, Jan-Hendrik, Pallesen, Hilke & Wittek, Doris (Hrsg.) (i. V.). *Dokumentarische Schüler*innenforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6022-05

Nohl, Arnd-Michael, Schäffer, Burkhard, Loos, Peter & Przyborski, Aglaja (2013). Einleitung: Zur Entwicklung der dokumentarischen Methode durch Ralf Bohnsack. In Peter Loos, Arnd-Michael Nohl, Aglaja Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 9-40). Opladen: Budrich.

Oevermann, Ulrich (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In Stefan Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart* (S. 267-336). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Oevermann, Ulrich (2016). „Krise und Routine" als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In Roland Becker-Lenz, Andreas Franzmann, Axel Jansen & Matthias Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme* (S. 43-114). Wiesbaden: Springer VS.

Pallesen, Hilke & Matthes, Dominique (2020). „Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte" (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur – eine exemplarische Fallstudie. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung,* 9, S. 95-109.

Pallesen, Hilke & Matthes, Dominique (2023/i. E.). „hier sind Leute am Start die einfach Lust haben Schüler zu unterrichten und Schule zu gestalten". Schulische Sinnentwürfe und Optimierungsbestrebungen. In Susanne Maria Weber, Claudia Fahrenwald & Andreas Schröer (Hrsg.), *„Organisationen optimieren?" Beiträge zum DGfE-Kongress Optimierung.* Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS.

Wittek, Doris, Korte, Jörg , Matthes, D. & Pallesen, H. (Hrsg.) (i. V.). *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zala-Mezö, Enikö, Häbig, Julia & Bremm, Nina (Hrsg.) (2021). *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann.

doi.org/10.35468/6022-05

Ralf Bohnsack

Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung

Zusammenfassung

Mein Beitrag zu diesem Band versteht sich als Überblick über jene metatheoretischen Kategorien und methodologischen Prinzipien der Dokumentarischen Methode und Praxeologischen Wissenssoziologie, die aus meiner Perspektive als *Rahmenkonzeption* einer Dokumentarischen Schulforschung geeignet sind. Die Metatheorie der Praxeologischen Wissenssoziologie ist kein Hypothesengebäude. Ihre theoretischen Kategorien haben wesentlich die Funktion eines Tertium Comparationis, welches den Vergleich, also die komparative Analyse strukturiert und sich ebenso in dieser zu bewähren hat. Diese ist zugleich auch zentrales Prinzip der Dokumentarischen Methode. Theorie und Methode sind untrennbar miteinander verbunden. Leitdifferenz der Theorie ist das Spannungsverhältnis zwischen zwei unterschiedlichen Dimensionen des Wissens: dem eher expliziten (propositionalen) Wissen mit seiner Struktur von (normativen) Erwartungen und Imaginationen sowie theoretisierenden Reflexionen *über* die eigene Praxis versus einem eher impliziten (performativen) Wissen, welches als handlungsleitendes Wissen mit seinen praktischen Reflexionspotentialen in die Praxisvollzüge selbst eingelagert ist. Mit diesem Beitrag geht es mir nicht zuletzt auch darum, Perspektiven dahingehend zu eröffnen, theoretische Kategorien und methodische Verfahren, die bisher an anderen Gegenstandsbereichen entwickelt und erprobt worden sind, nunmehr erkenntnisgenerierend für den Bereich der Schulforschung fruchtbar zu machen.

Schlüsselwörter

Dokumentarische Methode, Praxeologische Wissenssoziologie, Unterrichtsanalyse, Schulmilieus, Schulidentität

doi.org/10.35468/6022-06

Abstract

On the Meta-Theoretical and Methodological Framework of Documentary Research on and in Schools

The present contribution to this volume provides an overview of the meta-theoretical categories and methodological procedures that are used in both the Documentary Method and the praxeological sociology of knowledge and that are additionally relevant in creating a *framework* for understanding documentary research on and in schools. The meta-theory of the Praxeological Sociology of Knowledge is not a conglomeration of hypotheses; rather, its theoretical categories essentially function as a *tertium comparationis* that structures comparisons – or rather, comparative analysis. This comparative analysis is also the central principle of the Documentary Method, in which theory and method are inextricably linked. However, the guiding difference of the Documentary Method is the tension between two different dimensions of knowledge – that is, between more explicit (i.e., propositional) knowledge and its structure of (normative) expectations and imaginations as well as theoretical reflections on practice on the one hand and more implicit (i.e., performative) knowledge that is embedded in practical actions and the potential for practical reflection on the other hand. The present contribution is also concerned with opening new perspectives that render the theoretical categories and methodical procedures that have thus far been developed and tested in other subject areas fruitful for the field of documentary research on and in schools in order to generate new knowledge.

Keywords

Documentary Method, praxeological sociology of knowledge, classroom research, school milieus, school culture

1 Einleitung

Im Zuge der Vorbereitung der Arbeitstagungen zur Etablierung des NeDoS Anfang des Jahres 2020 wurde ich von Seiten des Netzwerks um einen Essay angefragt. Er sollte laut Anschreiben im Kern die Frage beantworten, was ich selbst unter Schule verstehe. Diese Aufgabe war für mich relativ neu, weil ich mich selbst nicht als Schulforscher bezeichnen konnte – auch wenn ich mich damals bereits seit einiger Zeit im Rahmen meiner Forschungswerkstatt insbesondere der Unterrichtsforschung zugewandt hatte. Allerdings setzt nach meinem Verständnis die Beantwortung dieser Frage auch nicht primär ein Wissen um die bisher vorliegenden empirischen Erkenntnisse der (Dokumentarischen) Schulforschung voraus. Vielmehr geht es ja (wie auch in der Einleitung zu diesem Band formuliert wird) um eine „Rahmenkonzeption“ im Sinne eines zugleich

doi.org/10.35468/6022-06

grundlagen- oder *metatheoretischen* und *methodologischen* Rahmens einer Dokumentarischen Schulforschung. Dieser gibt uns Aufschluss darüber, wie und unter welchen Prämissen die Schule als Gegenstand Dokumentarischer Schulforschung theoretisch und methodisch *hergestellt* wird. Dabei ist die Methodologie und Erkenntnistheorie der Dokumentarischen Methode ohne die Metatheorie der Praxeologischen Wissenssoziologie nicht denkbar und ebenso auch umgekehrt. Es handelt sich um zwei Seiten derselben ‚Medaille', d. h. desselben Paradigmas (auch Bohnsack 2021b).

Ein derartiges Verständnis von „Rahmenkonzeption" ermöglicht es auch, metatheoretische Kategorien und method(olog)ische Erkenntnisse, die zunächst an anderen Gegenstandsbereichen erarbeitet worden sind, für die Schulforschung fruchtbar zu machen. Neben den elementaren Kategorien der Dokumentarischen Methode und Praxeologischen Wissenssoziologie, die uns den Zugang zum impliziten Wissen ganz generell eröffnen und diesen systematisieren und die zunächst in Kapitel 2 und 3 erörtert werden, gilt dies auch für die Kategorien und Verfahren der Typenbildung, der Organisationsforschung, der Evaluations- und der Professionalisierungsforschung sowie auch der Gesprächs-, Bild- und Videoanalyse, um nur einige zentrale Bereiche zu nennen. Die in diesem Beitrag entfalteten Kategorien und Methoden schließen zu einem Teil an sozialwissenschaftliche Traditionen an, diejenigen der Wissenssoziologie (Karl Mannheim), Kultursoziologie (Pierre Bourdieu), Sozialphänomenologie (Alfred Schütz), Ethnomethodologie (Harold Garfinkel), Chicagoer Schule (Erving Goffman) und Systemtheorie (Niklas Luhmann). Sie sind zum anderen in der empirischen Rekonstruktion im Vergleich *unterschiedlicher* Gegenstandsbereiche entstanden. Dies entspricht dem Selbstverständnis der Dokumentarischen Methode, demzufolge – in Übereinstimmung mit der Systemtheorie und partiell auch der Grounded Theory – die „Aussageform von Theorien [...] darin besteht, Vergleiche zu ermöglichen" (Luhmann 1992, S. 408). Metatheoretische Kategorien sind also geradezu definiert durch ihre Funktion des Tertium Comparationis, und entsprechend bildet die komparative Analyse den Kern der Dokumentarischen Methode.

Im Folgenden werden zunächst die erkenntnistheoretischen Grundlagen sowie allgemeine metatheoretische Kategorien vorgestellt (Kap. 2 & 3), um dann zur metatheoretischen Rahmung der Schulforschung überzuleiten (Kap. 4), welche ich unter drei Aspekten beleuchte. Es schließen sich Ausführungen zur methodologischen Rahmung an (Kap. 5), ehe der Beitrag mit einer Differenzierung von Schulmilieu und Schulidentität endet (Kap. 6).

2 Erkenntnistheoretische Grundlagen

Aus praxeologisch-rekonstruktiver Perspektive führt die Beantwortung der an mich adressierten Frage „Was verstehst du unter Schule als dem Gegenstand einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung?" grundsätzlich

doi.org/10.35468/6022-06

zunächst über die Rekonstruktion dessen, was die an der schulischen Alltagspraxis beteiligten Akteur*innen selbst darunter ‚verstehen'. Methodologisch formuliert geht es darum, das sozialwissenschaftliche Verstehen resp. die daraus resultierenden Konstruktionen als solche *zweiten Grades* zu behandeln. Denn sie haben rekonstruierend den Anschluss zu suchen an die *Common Sense*-Konstruktionen, also diejenigen des Alltags, als solche *ersten Grades* im Sinne von Alfred Schütz (1971, Kap. 1) und der an ihn anschließenden „doppelten Hermeneutik" von Anthony Giddens und Jürgen Habermas.[1]

Über Schütz und das gesamte Interpretative Paradigma (und letztlich auch Habermas) hinausgehend lässt sich aus praxeologischer Perspektive das, was im Bereich der Konstruktionen *ersten Grades* unter ‚Schule' ‚verstanden' wird, aber nicht auf die (Re-) Konstruktion des subjektiv gemeinten Sinns reduzieren, also auf die Attribuierung von Motiven, Intentionen, normativen Erwartungen und (Common Sense-) *Theorien* der Erforschten. Diese Konstruktionen sind rationalistisch, also vor allem zweckrational und in Orientierung am Modell deduktiver Ableitung, konstruiert (zur Kritik Bohnsack 2017a Kap. 3, 2018a). Die Dokumentarische Methode rekonstruiert (‚versteht') diese Perspektive zunächst, um sie dann aber zu transzendieren („mit dem common sense zu brechen"; Bourdieu 1996: 269) und sich den interaktiven *Praktiken* zuzuwenden, durch welche der (schulische) Alltag hergestellt und reproduziert wird. Die auf diese Weise geleistete Integration einer subjektiv-sinnverstehenden Perspektive in den übergreifenden Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologe wurde im Rahmen unserer eigenen Forschung ebenfalls weniger theoretisch-deduktiv als vielmehr empirisch-rekonstruktiv und somit in der Forschungspraxis gewonnen – im Sinne einer Rekonstruktion der Rekonstruktion (Bohnsack 2021a, Kap. 2 [zuerst 1991]) oder eines „methodologischen Pragmatismus" (Luhmann 1992, S. 509).

Für die empirische Rekonstruktion schulischer Organisation bedeutet dies, dass wir nicht von einer deduktiven Ableitung der alltäglichen Praktiken aus den normativen und rollenförmigen Programmen der schulischen Organisation ausgehen. Diese ist bisher auch empirisch nicht aufgewiesen worden. Vielmehr bilden sich vielfältige Systeme interaktiver Praxis mit einer Spannbreite zwischen einem rein legitimatorischen Bezug auf die normative Programmatik und einer handlungspraktischen Auseinandersetzung mit dieser. Die interaktiven Praktiken sind durch eine „lose Kopplung" (Weick 1995; Luhmann 2000) auf die organisationale Programmatik und aufeinander bezogen. Diese begrifflich-metaphorische Umschreibung verweist auf eine mangelnde theoretische Präzisierung und bestätigt die Notwendigkeit einer *empirisch-rekonstruktiven* und das bedeutet auch theorie- und typen*generierenden* Vorgehensweise.

---

1 Schütz hat dies in methodologischer Abgrenzung von den Naturwissenschaften formuliert, deren Gegenstand nicht wie die Sozialwelt „eine besondere Sinn- und Relevanzstruktur für die in ihr lebenden, denkenden und handelnden Menschen" (Schütz 1971, S. 26) hat und somit auch nicht im Sinne der Konstruktionen ersten Grades bereits (alltags-)hermeneutisch interpretiert ist.

doi.org/10.35468/6022-06

3 Zur metatheoretischen Rahmung: elementare Kategorien im Überblick

Strukturiert wird der empirisch-rekonstruktive Zugang und die mit ihm verbundene komparative Analyse unterschiedlicher Praxen nicht durch gegenstandstheoretische Vorannahmen (Hypothesen), sondern – neben den methodologischen Prinzipien – vor allem durch *metatheoretische Kategorien* (zum Begriff u. a. Bohnsack 2005, Kap. 6 sowie 2021a, Kap. 2 & 12). Im Zentrum stehen diejenigen des Habitus resp. Orientierungsrahmens im engeren und im weiteren Sinne (i. e. S. und i. w. S.) und des konjunktiven Erfahrungsraums (Mannheim 1980, S. 219ff.):

- Ausgangspunkt der Analyse sind die *Habitus* der Lehrpersonen und Schüler*innen, die ich als *Orientierungsrahmen im engeren Sinne* (*i. e. S.*) bezeichne, mit ihrer *performativen Logik* der Handlungspraxis, des Handlungsvollzugs
- und deren *Spannungsverhältnis* zu den *Orientierungsschemata*, d. h. zu den Intentionen, Motiven, Common Sense-Theorien der Akteur*innen und ihren Orientierungen an den institutionellen (gesellschaftlichen) sowie organisationalen (fachlichen und administrativen) Handlungs*erwartungen* und *Normen* mit deren *propositionaler Logik* (zum Begriff Bohnsack 2017a, Kap. 3.3).
- Zu den Orientierungsschemata gehören insbesondere auch die *Rollen* sowie die „Identitätsnormen“ (Goffman 1963, S. 130; Bohnsack 2017a, Kap. 5.6 & 9.3) von Schüler*innen und Lehrpersonen. So vermögen beispielsweise Schüler*innen sich während ihrer Schulzeit ein Wissen um die Identitätsnorm von Lehrpersonen und deren Rolle anzueignen und auch gewisse Spannungsverhältnisse zu deren Praxis resp. Habitus wahrzunehmen. Die Aneignung, also Inkorporierung des Lehrer*innenhabitus und der praktischen Bewältigung des Spannungsverhältnisses ist ihnen aber auf diesem Wege nicht möglich, da sie nicht im Vollzug der Praxis von Lehrpersonen stehen (Beispiele in Hinzke 2022).
- In der praktischen Bewältigung dieses Spannungsverhältnisses, dieser „Doppeltheit“ (Mannheim 1980) oder Doppelstruktur von Rolle und Identitätsnorm einerseits versus Habitus resp. Orientierungsrahmen i. e. S andererseits, konstituiert sich der *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* (*i. w. S.*).
- Diese Bewältigung ist wesentlich interaktiv und in dem Sinne kollektiv geprägt. Im Zentrum stehen die *Interaktionssysteme* zwischen den Lehrpersonen und den Schüler*innen. Die „lose Kopplung“ wird hier besonders deutlich. Daher „wäre es völlig unrealistisch, zu glauben, die Organisation könne die Eigendynamik des Unterrichts programmieren“ (Luhmann 2002, S. 161). Dieser ist somit wesentlich auf „Selbstorganisation“ angewiesen (ebd., S. 108).

doi.org/10.35468/6022-06

- Das, was sich im Vollzug der interaktiven Beziehung entwickelt, lässt sich zudem weder auf die Intentionen („Um-zu-Motive") der Beteiligten und deren Kongruenzen, d. h. ihre „Kongruenz der Relevanzsysteme" (Schütz 1971, S. 14), noch auf ihre Habitus (Orientierungsrahmen i. e. S.) und deren Übereinstimmungen, Passungen oder Kongruenzen oder auf die in die Interaktion ‚hineinragenden' *gesellschaftlichen* Milieus resp. Erfahrungsräume (bspw. solche der Generation, Klasse oder des Geschlechts) reduzieren. Das Interaktionssystem geht über das hinaus, was von den Beteiligten ‚mitgebracht' wird und entwickelt eine Eigendynamik mit einer eigenen Interaktionsgeschichte, aus der heraus sich – auf Grundlage des kollektiven oder sozialen Gedächtnisses (Bohnsack 2017a, Kap. 4.2), d. h. einer gemeinsamen Erlebnisschichtung – i. d. R. eine dauerhafte Struktur im Sinne *interaktiver konjunktiver Erfahrungsräume* zu entfalten vermag. Diese basieren nicht notwendigerweise auf Rahmenkongruenzen. Auch (und gerade) *In*kongruenzen verbleiben im kollektiven Gedächtnis.
- Diese vom kollektiven Gedächtnis her erfasste zeitlich-historisch oder diachron entfaltete Struktur des Interaktionssystems im Sinne des konjunktiven Erfahrungsraums ist in der empirischen Analyse primordial auf dem Wege der Interaktions-, der Gesprächs- und Videoanalyse, und sekundär auf demjenigen der Analyse von Erzählungen und Beschreibungen, also vor allem Interviews und Gruppendiskussionen, zugänglich. Für die Analyse der *Entwicklung* der Identität, des Habitus und der Reflexionspotentiale der Lehrpersonen wie auch derjenigen von Schüler*innen ist (im Sinne des berufsbiografischen Ansatzes von Bonnet & Hericks 2014) die Einbeziehung berufsbiografischer Interviews unerlässlich.
- Konjunktive Erfahrungsräume werden auch als Organisations*milieus* resp. Schul*milieus* bezeichnet (vgl. Abb. 1) und unterschieden von der Organisations- oder Schul*identität*, den virtualen, imaginativen oder imaginären Selbst- und Leitbildern der Organisation („Corporate Identity") inkl. der Identitätsnormen ihrer Akteur*innen.[2] Da Schule sowohl eine *Organisation* als auch eine (gesellschaftliche) *Institution* ist, sehen sich die beteiligten Akteur*innen auf beiden Ebenen (also doppelt) mit den (Identitäts-)Normen in ihrer Spannung zur Praxis (Doppelstruktur) konfrontiert, im Sinne einer *doppelten Doppelstruktur.*

---

2 In früheren Texten (Bohnsack 2017a, S. 129ff.) habe ich statt des Begriffes der „Schulidentität" denjenigen der „Schulkultur" verwendet. Dies ist dem geschuldet, dass im Mainstream die Verwendung der Begriffe „Kultur" wie vor allem auch „Organisationskultur" sich auf der „kommunikativen" Ebene, also derjenigen des expliziten Wissens bewegt (kritisch dazu auch Luhmann 2000, S. 240 ff.). Um Verwirrungen zu vermeiden, welche durch die andere Bedeutung dieses Begriffs im strukturtheoretischen Ansatz (s. dazu auch Bohnsack 2017a, S. 130, Anm. 127 sowie mit Bezug darauf Moldenhauer 2019, S.181) entstehen, habe ich mich nach Abstimmung mit den Herausgeber*innen des Bandes zur Begriffsänderung entschlossen.

doi.org/10.35468/6022-06



Abb. 1: Schulmilieu[s] (eigene Darstellung)

4 Zur metatheoretischen Rahmung der Organisations- und Schulforschung

Neben dieser *doppelten Doppelstruktur* ist vor allem die *konstituierende Rahmung* die Grundlage der schulischen Organisation und ganz allgemein der People Processing Organizations, also derjenigen Organisationen, die über Identität und Biografie der Klienten (mit-)entscheiden (Bohnsack 2017a, Kap. 4.5, 2017b, 2020a, 2022). Sie ist die organisationale Variante des Orientierungsrahmens i. w. S. und stellt eine Relationierung der Erwartungserwartungen der *normativen, fachlichen und administrativen Programmatik* der Organisation inkl. der Rollenbeziehungen und der Identitätsnormen ihrer Akteur*innen einerseits mit der interaktiven Praxis zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen andererseits dar. Die Kategorie der konstituierenden Rahmung ist im Anschluss an Überlegungen der Systemtheorie und der Ethnomethodologie, wie sie bereits sehr früh in Ansätzen entwickelt worden sind (Bohnsack 1983), in den letzten Jahren auf der Grundlage des empirischen Vergleichs, also der komparativen Analyse unterschiedlicher People Processing Organizations (u. a. Soziale Arbeit, Schule, Justiz und Frühpädagogik, siehe Bohnsack 2017a, Kap. 8.2, Bohnsack 2020a; Bohnsack et al. 2022) ausgearbeitet worden. Sie wird wie der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne

doi.org/10.35468/6022-06

mit der Etablierung organisationaler konjunktiver Erfahrungsräume auf Dauer gestellt. Es handelt sich auch hier grundsätzlich um *interaktive* Erfahrungsräume, die zusätzlich die genannten organisationalen Merkmale aufweisen. Davon sind *gesellschaftliche* konjunktive Erfahrungsräume zu unterscheiden, auf die ich weiter unten (Kap. 5) eingehen werde. Um im Zuge der konstituierenden Rahmung über die Praktiken der Schüler*innen mit Bezug auf die normative Programmatik *entscheiden* zu können, müssen diese Praktiken einer (Neu-) Rahmung (Erst-Codierung) unterzogen werden, welche in letzter Instanz immer eine *Fremdrahmung* darstellt. In diesem Sinne muss bspw. auch eine Unterrichtspraxis, die als eine von Schüler*innen und Lehrpersonen gewollte intellektuelle Spielerei erscheinen mag, dann letztendlich doch einer organisationalen Codierung im Sinne einer leistungsmäßigen und disziplinarischen Bewertung (Erst-Codierung) unterzogen werden. Zur Aufrechterhaltung routinierter Entscheidungsfähigkeit muss die konstituierende Rahmung sich weitgehend unthematisiert (implizit) vollziehen.

Von der Frage danach, ob wir es mit einer konstituierenden Rahmung und einem organisationalen konjunktiven Erfahrungsraum zu tun haben oder nicht, ist die Frage nach den unterschiedlichen Modi der ihn konstituierenden diskursiven Verständigung, der *Diskursorganisation* (als Überblick s. Przyborski 2004), zu unterscheiden, die wir unter Einbeziehung der *Organisation korporierter Praktiken* insgesamt als *Interaktionsorganisation* bezeichnen (zu den Begriffen: Bohnsack et al. 2015). Im Zuge der neueren Entwicklung im Bereich der Dokumentarischen Bild- und Videoanalyse (Bohnsack 2009; Bohnsack et al. 2015; Nentwig-Gesemann & Nicolai 2015; Asbrand & Martens 2018) sind im Zusammenhang mit Zugängen zu korporierten Praktiken auch solche des Umgangs mit materiellen Objekten und Räumlichkeiten eröffnet worden (u. a. Wagner-Willi 2005; Bohnsack & Lamprecht 2015; Nohl 2016; Asbrand & Martens 2018; sowie Kap. 4.3).[3] Die unterschiedlichen Modi der Interaktionsorganisation gilt es typenhaft zu rekonstruieren, um die besondere Form der Sozialität, der Sozialbeziehungen (bspw. im Sinne einer Unterscheidung von machtstrukturierten und heterarchischen Beziehungen; s. Kap. 4.2) bestimmen zu können (dazu liegen umfangreiche exemplarische Gesprächs- und Videoanalysen der Dokumentarischen Methode vor). Auf der Grundlage einer derart gewonnenen Typologie können dann die in den unterschiedlichen Modi der Interaktionsorganisation implizierten *diskursethischen Prinzipien* rekonstruiert werden (s. auch Kap. 4.2), die uns Aufschluss über die implizite Diskursethik, also die Art der (impliziten) Werthaltung und Sozialität, in unserem Gegenstandsbereich geben. Auch die (normative oder diskursethische) Bewertung seitens der Sozialwissenschaftler*innen vollzieht sich rekonstruktiv,

3 In einer neueren Studie zur Unterrichtsforschung (Treß 2022) können zusätzlich zu den korporierten und verbalen Praktiken auch musikalisch-korporierte Praktiken in die Analyse und in ein Partitur-Transkript integriert werden.

doi.org/10.35468/6022-06

indem sie zunächst auf der Grundlage einer komparativen empirischen Analyse unterschiedliche Modi der Interaktionsorganisation (als Konstruktionen ersten Grades) rekonstruiert, um dann auf dieser Grundlage Stellung zu beziehen hinsichtlich ihrer Präferenz für diese resp. die darin implizierte praktische Diskursethik (s. auch Kap. 4.2). Innerhalb der Schulforschung dienen die Kategorie der konstituierenden Rahmung und ihre Varianten der Interaktionsorganisation dann ihrerseits als *Tertium Comparationis*, als gemeinsamer Nenner, um die je *spezifischen Eigenarten* der unterschiedlichen („funktional äquivalenten"; Luhmann 1970) Praxen, also unterschiedlicher Schul- und Unterrichtsmilieus, sichtbar werden zu lassen. Die Besonderheit der komparativen Analyse im Sinne der Dokumentarischen Methode besteht grundsätzlich darin, dass die mit dem eigenen Standort der Interpret*innen verbundenen (milieuspezifischen) Vergleichs- und Normalitätshorizonte, die deren „Standortgebundenheit" oder „Seinsverbundenheit" (Mannheim 1952, S. 229f.) ausmachen, zurücktreten hinter diejenigen, welche durch die systematisch herangezogenen empirischen Vergleichsfälle in objektivierbarer Weise repräsentiert sind. Dies eröffnet Möglichkeiten einer Reflexion der eigenen Standortgebundenheit (Bohnsack 2018a, 2020b).
Die Frage der konstituierenden Rahmung ist *professionstheoretisch* von zentraler Bedeutung. Ich spreche von professionalisierter Praxis, sobald eine konstituierende Rahmung zu beobachten ist, inkl. der Etablierung eines konjunktiven Erfahrungsraums, durch den diese der Klientel, also den Schüler*innen, vermittelt und auf Dauer gestellt wird (Bohnsack 2020a). Wenn wir – um es mit Ewald Terhart (2011, S. 216) zu formulieren – normative Aussagen dahingehend treffen wollen, was „als gelungene, vollständige oder aber als weniger gelungene, weniger entwickelte etc. Professionalität" gelten kann, so müssen wir zunächst überhaupt (die strukturellen Bedingungen von) Professionalität definieren. Die Kategorisierungen dieser Bedingungen (wie vor allem der konstituierenden Rahmung) sind zwar (wie jegliches Wissen) standortgebunden, aber nicht normativ begründet, sondern durch ihre (in der empirischen Rekonstruktion nachgewiesene) analytische Kraft, als *Tertium Comparationis* zu fungieren, also den Vergleich (meta-) theoretisch strukturieren zu können. Unterschiedliche Praxen können typenhaft gegeneinander konturiert und auf dieser Grundlage auch hinsichtlich der in ihnen implizierten (diskurs-)ethischen Prinzipien (der beruflichen Akteur*innen) durchleuchtet werden. Erst im nächsten Schritt erfolgt dann eine normative resp. ethische Bewertung dieser Praktiken seitens der Forschenden im Sinne der Begründung einer Präferenzordnung dieser Praktiken resp. ihrer ethischen Implikationen.

doi.org/10.35468/6022-06

4.1 Die Fokussierung auf Systeme praktischer Interaktion

Die Fokussierung der praxeologisch-wissenssoziologisch orientierten Schulforschung und -pädagogik auf die Interaktionssysteme und somit die diskursiven und diskursethischen Bedingungen schulischer Sozialisation ist mit einer kritischen Distanz gegenüber einer Forschung verbunden, welche auf der Unterstellung von Motiven und Intentionen der beteiligten Akteur*innen basiert. Diese distanzierte Analyseeinstellung korrespondiert mit der Systemtheorie und der dort begründeten These von der „Nichterreichbarkeit“ der Adressat*innen von Erziehung (u. a. Kade 2004, S. 203) bzw. deren (lediglich mittelbaren) Erreichbarkeit über „Kommunikation“. Die erzieherischen Interventionen wirken immer schon in organisationale Sozialisationsprozesse hinein und haben selbst sozialisatorische Wirkungen, welche nicht auf Intentionen zu reduzieren sind und diese auch unterlaufen. „Die Interaktionssysteme, die auf Erziehung ausgerichtet sind, wirken selbst sozialisierend“ (Luhmann 2002, S. 79). Die erzieherische Praxis hat sich zunächst dessen und damit auch der eigenen intentionalen Fiktionen zu vergewissern.

Die Fundierung der Schulforschung und Schulpädagogik in Kommunikationssystemen resp. *Systemen praktischer Interaktion* und in deren sozialisatorischen Wirkungen wird auch aus einer Perspektive bestätigt, welche die Autonomie der Klientel wahren und fördern will, ohne sich dabei in die Paradoxien einer an das Individuum, genauer: die Person, gerichteten Forderung im Sinne eines ‚Sei autonom!‘ zu verstricken. Die Praxeologische Wissenssoziologie nimmt demgegenüber den Weg über die Herstellung von *Bedingungen der Möglichkeit* autonomer Selbstentfaltung im Sinne einer Herstellung entsprechender *diskursiver Bedingungen* der Struktur des *Interaktionssystems* zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen (Bohnsack 2020a, Kap. 11). Im Sinne der im folgenden Kapitel skizzierten Orientierung an einer *meta-normativen* Verständigung ermöglicht dies die Verständigung *über unterschiedliche* Normalitätsvorstellungen und somit auch die Möglichkeit einer Selbstentfaltung, welche nicht an jene Normalitäts-Vorstellungen (Identitätsnormen) vom Individuum und dessen Autonomie gebunden ist, wie sie für die Lehrpersonen und deren Milieu, deren gesellschaftlichen Standort, maßgeblich sind und welche das wesentliche ‚Einfallstor‘ für Diskriminierungen der Praxen und Identitätsvorstellungen ‚bildungsferner‘ Milieus und für Exklusionen bildet (auch Bohnsack 2018a).

4.2 Praktische Diskursethik und Modi der Interaktionsorganisation in schulischer Interaktion

Die Kategorisierung unterschiedlicher Modi der Interaktionsorganisation hat ihre empirische Grundlage u. a. in einer mehr als 30-jährigen dokumentarischen Gesprächs- und Interviewanalyse mit ihrer Rekonstruktion der Diskursorganisation (ursprüngl. Bohnsack 1989; im Überblick Przyborski 2004) und später der dokumentarischen Videoanalyse mit der Rekonstruktion der Interaktionsorganisation

doi.org/10.35468/6022-06

(Bohnsack et al. 2015; Asbrand & Martens 2018). Ihre *ethische* oder diskursethische Zuordnung, wie sie zunächst im Zuge der Evaluationsforschung (Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2020) und später der Professionalisierungsforschung an Bedeutung gewonnen hat, schließt an die empirisch-rekonstruktive Forschung von Jean Piaget (1976, S. 106) an mit ihrer Differenzierung zwischen *konstituierten* vs. *konstituierenden* Regeln und an die daran orientierte Differenzierung von *Norm* vs. *Meta-Norm* von Habermas und Lawrence Kohlberg. Letztere verbleibt allerdings (rationalistisch) auf der Ebene des „Bewusstseins der Regel" und erreicht nicht diejenige der „Praxis der Regel" (Piaget 1976, S. 9) mit ihrer performativen Logik und *praktischen* Diskursethik. Bei der Unterscheidung von Norm und Meta-Norm geht es vor allem um die Frage, ob es allein die Normalitätsvorstellungen der Lehrpersonen, also deren eigene selbstverständlich unterstellten Normen (konstituierten Regeln), sind, vor deren Hintergrund resp. in deren Rahmen das Handeln der Schüler*innen wahrgenommen wird und auch die konstituierende Rahmung sowie die Etablierung des konjunktiven Erfahrungsraums sich vollzieht. Oder ob die Verständigung und konstituierende Rahmung im Medium *diskursethischer Prinzipien* (konstituierender Regeln) geleistet wird, welche es ermöglichen, in eine praktische Verhandlung mit den Schüler*innen einzutreten über die *Differenzen zwischen unterschiedlichen Normalitätsvorstellungen*. Die empirische Differenzierung unterschiedlicher Typen der Diskursethik steht noch am Anfang. Sie basiert im Anschluss an eigene frühere Arbeiten auf aktuellen empirischen Dissertationen auf der Basis von Unterrichtsanalysen, Gruppendiskussionen und Interviews mit Lehrpersonen, Fachkräften aus der Sozialen Arbeit und der Frühpädagogik (s. im Überblick Bohnsack 2020a; Bohnsack et al. 2022; für die Unterrichtsforschung s. insbesondere Wagener 2020).

Die konstituierende Rahmung ist zwar prinzipiell eine Fremdrahmung. Von *Macht* spreche ich jedoch erst dann, wenn Degradierungs- und Gradierungsprozesse, also identitätsbezogene Konstruktionen sozialer Ungleichheit, hinzukommen (Bohnsack 2017a, Kap. 8; für den Bereich der Unterrichtsforschung u. a. Wagener 2020). Diese vollziehen sich derart, dass – im Sinne einer *Zweit-Codierung* – die in der Erst-Codierung implizierte Bewertung (vor allem hinsichtlich Leistung und Disziplin) auf die ‚Gesamtperson', also das menschliche Individuum, übertragen wird. Der Zugang zu ihm wird dann nicht als ein jeweils nur aspekthaft möglicher, d. h. system- oder erfahrungsraumgebundener, konstruiert – im Sinne des Begriffes der *Person* u. a. bei Goffman (1963) und Luhmann (2002). Vielmehr wird der Einzelne total mit der Bewertung der problematisierten Praxis identifiziert im Sinne der Konstruktion einer „*totalen Identität*" (Garfinkel 1967). Diese Konstruktion hat einen tautologischen Charakter (Bohnsack 2017a; Kap. 3 & 8, 2020a) und ist von den standortgebundenen Normalitätsvorstellungen der Lehrpersonen abhängig. Während auch im Falle von *Macht* eine konstituierende Rahmung und ein konjunktiver Erfahrungsraum vorausgesetzt sind, fehlt im Falle

doi.org/10.35468/6022-06

der *Willkür* beides (Bohnsack 2017a, S. 270f., 2020a, S. 103f.; Wagener 2020; Jahr 2022, Kap. 3.2.4). Die (De-)Gradierungsprozesse haben hier keinen sachbezogenen Ausgangspunkt (etwa die Sachhaltigkeit von Äußerungen); vielmehr werden ausgehend von einer stereotypen Degradierung der Gesamtidentität der jeweiligen Schüler*innen tendenziell alle ihre Äußerungen/ Produkte desavouiert. Im Fall des *organisationalen Rahmungsverlusts* haben wir es zwar mit der Konstituierung eines konjunktiven Erfahrungsraums zu tun (welcher bspw. im Peer-Milieu der Schüler*innen fundiert ist), der Bezug zur konstituierenden Rahmung und damit zur Programmatik und zu den Rollenerwartungen der Organisation geht jedoch verloren (Bohnsack 2020a, S. 82f. u. 103f.).

4.3 Praktische vs. theoretische Reflexion schulischer Interaktion

Den Prozessen der Bewältigung der konstituierenden Rahmung und der schulischen Praxis allgemein werden wir nur gerecht, wenn wir auch einen Zugang zu den Potentialen *impliziter* oder *praktischer Reflexion* insbesondere auf Seiten der Lehrpersonen gewinnen. Empirische Analysen zeigen ihre Bedeutung für die Bewältigung des Spannungsverhältnisses von Norm und Habitus (siehe u. a. Hinzke 2018; Sotzek 2019). Die praktische Reflexion unterscheidet sich von der *theoretisierenden* oder propositionalen Reflexion nicht lediglich durch den Grad der Explikation. Vielmehr weist sie eine gänzlich andere logische Struktur auf als unsere Common Sense-*Theorien*. Diesen ist eine propositionale (zweckrationale und kausale) Logik eigen mit den Implikationen einer deduktiven Ableitung der Praxis aus der Theorie und deren Vorrang vor der Praxis, welche zur Struktur einer „*Hierarchisierung des Besserwissens*" (Luhmann 1992, S. 508ff; Bohnsack 2017a, Kap. 10.4) führt. Diese findet sich sowohl in der Beziehung von (konventioneller) Erkenntnistheorie und Einzelwissenschaft als auch in derjenigen von (Schul-) Forschenden und Lehrpersonen sowie dann auch in der Praxis letzterer mit der Schülerschaft.

Im Unterschied zur theoretisierenden nimmt die praktische Reflexion die Praxis nicht propositional zu ihrem Gegenstand, sondern ist performativ in diese eingelagert und für diese selbst konstitutiv (Schön 1984; Sotzek 2019; Bohnsack 2020a, Kap. 6). Ihre Logik ist keine der Deduktion, sondern der imaginativen und in Erfahrungen basierten Variation von Rahmungen und Kontextuierungen der Praxis, also von Kontingenzen.[4] Ihre systematische Erforschung steht noch am Anfang. Empirisch ist sie uns vor allem auf der Grundlage von Erzählungen

4 Reflexion setzt nach Luhmann (1975b: 74) „einen ‚Horizont' anderer Möglichkeiten voraus und erschließt einen geordneten Zugang zu diesen Möglichkeiten". Reflexion bedeutet in diesem Sinne auch die Suche nach „funktionalen Äquivalenten" (Luhmann 1970) der Praxis. In jedem Fall ist der Vergleich, die komparative Analyse, zentral. Auch der Begriff der „reflektierenden Interpretation" als methodischer Schritt der Dokumentarischen Methode schließt an dieses Verständnis von Reflexion an (dazu u. a. Bohnsack 2017, S. 78 u. 107).

doi.org/10.35468/6022-06

und Beschreibungen in Gruppendiskussionen, (berufsbiografischen) Interviews und in (von den Proband*innen selbst ausgewählten) Fotos zugänglich. Sie ist konstitutives Prinzip des Orientierungsrahmens i. w. S. und steht im Zentrum des berufsbiografischen Zugangs in der Professionalisierungsforschung (Bonnet & Hericks 2014), welchem im Rahmen der Dokumentarischen Schulforschung eine *komplementäre* Bedeutung zur Interaktionsanalyse zukommt. Im Zusammenhang mit der Bewältigung des Spannungsverhältnisses von Norm und Habitus geht es insbesondere auch darum, ob und inwieweit die mit der konstituierenden Rahmung notwendigerweise verbundene Fremdrahmung (der Praxen der Schüler*innen) praktisch reflektiert wird und diese Reflexion u. a. auf dem Wege insbesondere praktischer Distanzierungsphänomene (u. a. Rollendistanz; Goffman 1961) seitens der Lehrpersonen in die Verständigung mit den Schüler*innen Eingang findet. Eine Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen kann nur erfolgreich sein, wenn sie den Anschluss an deren praktische Reflexionspotentiale und implizite Klugheit sucht.

5 Zur methodologischen Rahmung: die mehrfache Mehrdimensionalität der Analyse und die Typenbildung

Auf die methodologischen Grundlagen der Dokumentarischen Schulforschung möchte ich hier insbesondere mit Bezug auf den letzten der drei Auswertungsschritte der Dokumentarischen Methode eingehen, auf denjenigen der Typenbildung, welcher auf die Schritte der formulierenden und der reflektierenden Interpretation folgt. Dies ist darin begründet, dass die Typenbildung u. a. aufgrund ihrer Mehrdimensionalität eine besondere Herausforderung darstellt. In meine bisherigen Ausführungen zu den metatheoretischen Grundlagen ist die mehrfache Mehrdimensionalität der Dokumentarischen Methode zum Teil bereits implizit eingegangen, und zwar als Mehrdimensionalität der Kategorienbildung und als Mehrebenenanalyse:

Die *Mehrdimensionalität der Kategorienbildung* fragt nach der Relation oder auch dem Spannungsverhältnis der Kategorie der *Praxis* resp. des *Habitus* zur Kategorie der *Norm*, d. h. den *normativen Erwartungen* im Bereich von *Rollen*beziehungen einerseits und im Bereich von (virtualen) sozialen Identitäten, von *Identitätsnormen*, anderseits sowie nach der Integration dieser kategorialen Dimensionen in der übergreifenden Kategorie des *konjunktiven Erfahrungsraums.*

Im Sinne der *Mehrebenenanalyse* begegnet uns die Relationierung dieser Kategorien auf prinzipiell drei Ebenen, denjenigen der *Interaktion*, der *Organisation* und der *Gesellschaft* (mit deren Differenzierung ich an Luhmann 1975a anschließe). Wobei die organisationalen konjunktiven Erfahrungsräume, die auch als *Organisationsmilieus* bezeichnet werden (zum Begriff: Wagner-Willi & Sturm 2012; Nohl 2014; Bohnsack 2017a, Kap. 4.5, 2017b), eine besondere Ausprägung der

doi.org/10.35468/6022-06

interaktiven konjunktiven Erfahrungsräume darstellen, indem sie sich, wie dargelegt, vor allem durch die Struktureigenschaften der *doppelten Doppelstruktur* und der *konstituierenden Rahmung* auszeichnen. Dabei lassen sich im Wesentlichen *drei Arten* von interaktiven konjunktiven Erfahrungsräumen unterscheiden: Diejenigen zwischen *Lehrpersonen und Schüler*innen* (1) stehen im Fokus, da diejenigen der *Lehrpersonen untereinander* (2) primär reflexiv auf erstere gerichtet sind (wie sich bspw. in Gruppendiskussionen zeigt). Letzteres gilt auch für die Erfahrungsräume der *Interaktion mit der Umwelt* (3), d. h. mit anderen Organisationen sowie übergeordneten Instanzen (wie z. B. der Bildungsadministration) und den Eltern. Mit „reflexiv" ist gemeint, dass die im Zentrum der Organisation stehende konstituierende Rahmung hier nicht (im Sinne der performativen Performanz, also in der Praxis selbst) interaktiv *hergestellt* wird, sondern dass (im Sinne der proponierten Performanz) diese *dargestellt* und *über* sie verhandelt wird.
Die *Mehrdimensionalität der Typenbildung* (Bohnsack 2013, 2020b; Bohnsack et al. 2018) fragt danach, in welcher Weise *interaktive* Erfahrungsräume oder Milieus (neben den *Organisationsmilieus* sind dies z. B. Peer Milieus oder Familien) sich durch eine Überlagerung unterschiedlicher *gesellschaftlicher* und/oder *organisationaler* Erfahrungsräume oder interaktive Milieus konstituieren, in denen ihre *Soziogenese* zu suchen ist. Im Bereich von gesellschaftlichen Milieuanalysen liegt hierzu eine Fülle von Arbeiten mit der Dokumentarischen Methode vor (im Überblick: Bohnsack 2017a, Kap. 7). Am Anfang der Konstruktion mehrdimensionaler Typologien standen meine Arbeiten auf der Grundlage von Gruppendiskussionen zu Lebensorientierungen in jugendlichen Peer Groups mit der Überlagerung von generations-, bildungsmilieu-, genderspezifischen und sozialräumlichen Erfahrungsräumen (Bohnsack 1989) und von Burkhard Schäffer (2003) zu „Medienpraxiskulturen": Generationstypische Differenzen des Umgangs mit dem Computer konnten in ihrer Überlagerung durch bildungs- und geschlechtstypische Erfahrungsräume ausdifferenziert werden. Die Frage nach der *Generalisierbarkeit* des jeweiligen Modus Operandi oder Erfahrungsraums ist davon abhängig, ob und in welchem Maße dieser in der *Überlagerung* durch andere Erfahrungsräume – in Modifikationen – erhalten bleibt, also bspw. ein generationstypischer Erfahrungsraum in der Überlagerung durch bildungs- und geschlechtstypische Erfahrungsräume. Der Dokumentarischen Methode ist es damit gelungen, Fragen der Generalisierung im Rahmen der qualitativen bzw. rekonstruktiven Sozialforschung zu bearbeiten.
In allen diesen Untersuchungen wurden (auf der Basis von Gruppendiskussionen) Rahmenkongruenzen, aber auch -inkongruenzen in komparativer Analyse herausgearbeitet und – auf dem Wege einer Suche nach dem *genetischen* Prinzip, dem Modus Operandi der beobachteten Praxis – zu typischen Orientierungsrahmen auf der Ebene einer *sinngenetischen Typenbildung* verdichtet. Der nächste Schritt ist dann die Suche nach der Genese der Sinngenese, die ich als *Soziogenese*

doi.org/10.35468/6022-06

bezeichnet habe. Dabei folgen wir in der *soziogenetischen Interpretation* (Bohnsack 2018b) der Interpretation von Erzählungen und Beschreibungen bezüglich der gesellschaftlichen Kontexte resp. Erfahrungsräume (bspw. des dörflichen Alltags) und bei der daran anschließenden eigentlichen soziogenetischen Typenbildung einem Ausschlussverfahren (bspw. ist ein dörflicher Orientierungsrahmen dadurch definiert, dass er bei den nicht-dörflichen Akteur*innen nicht zu beobachten ist).
Die mehrdimensionale Typenbildung von Iris Nentwig-Gesemann (1999) zur Krippenerziehung in der DDR stellte in Ansätzen bereits eine *Organisationsanalyse* dar, indem Typen der Krippenerziehung in der DDR in ihrer je unterschiedlichen Beziehung resp. Distanz zur staatlich verordneten Erziehungsprogrammatik identifiziert werden konnten – dies jeweils in Relation zur Größe und zur sozialräumlichen Verortung (Dorf vs. Metropole) der Einrichtung, also in Relation zu gesellschaftlichen Erfahrungsräumen. Von einer mehrdimensionalen Typenbildung im Bereich der *Organisationsanalyse* möchte ich allerdings erst dann sprechen, wenn die Genese der sinngenetischen Typenbildung nicht nur in *gesellschaftlichen* Kontexten oder Erfahrungsräumen, sondern auch in den *organisationalen* selbst gesucht wird, wenn wir es also nicht allein mit einer *gesellschaftlichen*, sondern auch einer *organisationalen Soziogenese* zu tun haben (ich habe in dem Zusammenhang auch von der „doppelten Mehrdimensionalität" der Erfahrungsräume in Organisationen gesprochen; Bohnsack 2017a, 2017b).
Da im Bereich der Dokumentarischen Schulforschung bisher kaum Studien auf der Grundlage mehrdimensionaler Typenbildung vorliegen, möchte ich beispielhaft auch auf andere Forschungsfelder im Bereich der People Processing Organizations verweisen. Metatheoretische Kategorien und methodische Schritte auf dem Niveau der Rahmenkonzeption lassen sich – wie eingangs (Kap. 1) begründet – unschwer auf das Feld der Dokumentarischen Schulforschung übertragen. Als erste derartige Studie im Rahmen der Dokumentarischen Organisationsforschung lässt sich die Krankenhaus-Studie von Werner Vogd (2004) zu ärztlichen Entscheidungsprozessen in unterschiedlichen fachlichen Abteilungen des Krankenhauses verstehen. Sonja Kubisch (2008) hat in ihrer Dissertation über Organisationen der Wohlfahrtspflege in einer umfassenden Analyse systematisch die Organisationsmilieus, die sie „organisationsbezogene Milieus" genannt hat, von den in diese gleichsam ‚hineinragenden' gesellschaftlichen Milieus (bei ihr: „existentielle" Milieus) unterschieden. Annika Kallfaß (2022) gelangt auf der Grundlage der Analyse von acht Kitas unterschiedlicher Größe, Region, Trägerschaft und Konzeption zu fünf Typen von Organisationsmilieus.
Was eine genuin schulische Organisationsforschung betrifft, so haben Arnd-Michael Nohl und R. Nazh Somel (2017) eine Analyse der Einführung eines neuen Curriculums in türkischen Primarschulen vorgelegt. Die dabei beobachteten Unterschiede in der sich entwickelnden schulischen Praxis haben sie sowohl hinsichtlich ihrer *organisationalen Soziogenese* (Unterschiede der Typen von Organi-

doi.org/10.35468/6022-06

sationsmilieus aufgrund der jeweils dominanten Generation von Lehrpersonen), als auch der *gesellschaftlichen* Soziogenese, also ihrer Genese in gesellschaftlichen Milieus (Nohl und Somel sprechen von „sozialen" Milieus) untersucht. Eine aktuelle schulische Unterrichtsforschung, welche für die Organisationsanalyse Relevanz gewinnt, hat Benjamin Wagener (2020) auf der Grundlage präziser Videoanalysen ausgearbeitet. So sind u. a. die von mir oben (Kap. 4.2) dargestellten Varianten der konstituierenden Rahmung (bzw. des Verlusts dieser) in fünf *sinngenetische Typen von Unterrichtsmilieus* in erweiterter und empirisch fundierter Form eingegangen. Zugleich gelingt es in Ansätzen, diese Typen im Sinne der *organisationalen Soziogenese* in ihrer Beziehung zur Spezifik der *Schulform* (formal integrativ vs. gymnasial) und vor allem der *Fachlichkeit* (Mathematik, Deutsch und Kunst) zu rekonstruieren.

6 Schulmilieu und Schulidentität

Wenn wir die Frage nach der Möglichkeit eines die einzelnen Unterrichts- und Schulmilieus *übergreifenden konjunktiven Erfahrungsraums oder Milieus* der Organisation Schule stellen (s. auch Abb. 1, Kap. 3), so gilt auch hier das, was Werner Vogd (2017, S. 317) mit Bezug auf Organisationen ganz allgemein konstatiert: „Das Konjunktive *in* der Organisation lässt sich also durchaus finden, jedoch nicht unbedingt das Konjunktive *der* Organisation". Letzteres, also ein *übergreifendes* Schul*milieu*, ist zunächst von der Schul*identität* zu unterscheiden (s. Kap. 3). In der Dimension der Schulidentität besteht die Verständigung der Mitglieder der Organisation, der Schüler*innen und Lehrpersonen (inkl. der Schulleitung) in ihrer Gesamtheit lediglich auf der Basis von *Orientierungsschemata,* d. h. auf der Ebene wechselseitiger *Unterstellung* von Motiven und generalisierten Verhaltenserwartungen mit Bezug auf normative Programme. Die Spannbreite reicht von der intersubjektiv geteilten legitimatorischen Anerkennung rechtlicher Normen (als minimaler Bedingung von Schulidentität) bis hin zu gemeinsam geteilten *virtualen sozialen Identitäten (Identitätsnormen)* von Lehrpersonen und Schüler*innen mit ihrem imaginativen oder auch imaginären Charakter (zur Unterscheidung siehe Bohnsack 2017, Kap. 5.6 u. S. 183f.) im Sinne einer Corporate Identity.
Als Antwort auf die Frage nach der Existenz eines übergreifenden Schul*milieus* lässt sich allgemein formulieren, dass in den drei oben (Kapitel 5) bereits skizzierten Arten von interaktiven Erfahrungsräumen der Organisation – Schüler*innen/Lehrpersonen, Lehrpersonen untereinander und Lehrpersonen in der Interaktion mit der Umwelt (insbesondere den Eltern) – homologe Orientierungsrahmen zu identifizieren sein müssen. Da der interaktive Erfahrungsraum Schüler*innen/Lehrpersonen, also vor allem der Unterricht, derjenige ist, auf den die anderen beiden primär reflexiv gerichtet sind, die Praxis des Unterrichts aus praxeologischer und systemtheoretischer Sicht somit die zentrale ist, hängt die Existenz

doi.org/10.35468/6022-06

eines übergreifenden Schulmilieus wesentlich davon ab, ob und inwieweit beim überwiegenden Teil der Lehrpersonen *strukturidentische Erfahrungen* mit der Unterrichtspraxis gegeben sind. Dabei ist es nicht entscheidend, ob es sich um strukturidentische Erfahrungen mit Rahmen*inkongruenzen* oder Rahmen*kongruenzen* in der unterrichtlichen Interaktion handelt. Denn es sind eben nicht allein ‚Passungen' oder Kongruenzen, welche die Struktur der unterrichtlichen Erfahrungsräume ausmachen. Gerade auch die sich reproduzierenden Nicht-Passungen, Inkongruenzen und Konflikte bzw. deren interaktive Bearbeitung oder Bewältigung können einen konjunktiven Erfahrungsraum des Unterrichts konstituieren. Andreas Bonnet und Uwe Hericks (2020, S. 392 f.) sprechen am empirischen Beispiel von einem „konjunktiv diskrepanten" (im Unterschied zum „konjunktiv-übereinstimmenden") Muster in der Interaktion von Schüler*innen und Lehrpersonen. Also auch auf Grundlage derartiger strukturidentischer Erfahrungen mit der Bewältigung von *In*kongruenzen können sich konjunktive Erfahrungsräume der Lehrpersonen untereinander bilden, wie sie etwa in Gruppendiskussionen zur Artikulation gelangen. Dies ist typischerweise dort nicht der Fall, wo, wie Bauer et al. (2020, S. 369) zeigen, beispielsweise Vertreter*innen der Schulleitung an Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen beteiligt sind, also Mitglieder der Organisation, die sich nicht „primär auf die eigene schulische und unterrichtliche Praxis" beziehen, sich somit „auf anderen eher schulorganisatorischen und -systemischen Handlungs- und Entscheidungsebenen zu bewegen scheinen". Dies bestätigt sich auch darin, dass ein Vertreter der Schulleitung, der selbst auch unterrichtet, erst im Diskursverlauf in den konjunktiven Erfahrungsraum der Lehrpersonen gleichsam ‚einschwenkt' (also sozusagen eine Zwischenposition einnimmt).

Auch andere Untersuchungen auf der Grundlage von Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen, wie diese etwa im Bereich von Forschungen zur Implementation (Werner 2021), Schulentwicklung (Goldmann 2017) und Analyse professioneller Lernprozesse (Amling 2017) geführt worden sind, verweisen darauf, dass in diesen Fällen von einem übergreifenden konjunktiven Erfahrungsraum im Sinne *eines* Schul*milieus* nicht die Rede sein kann.[5] Damit zeigen sich deutliche Unterschiede zu neueren Untersuchungen in *Kitas* auf der Grundlage von Gruppendiskussionen mit den dortigen Fachkräften (u. a. Kallfaß 2022, Rothe 2022). Derartige übergreifende Organisationsmilieus dokumentieren sich nicht nur in den Diskursen (Erzählungen und Beschreibungen) der Fachkräfte *über* ihre Praxis mit Eltern und Kindern (also auf der Ebene der proponierten Performanz). Homologe Orientierungen konnten auch in der interaktiven Praxis mit den Kindern und den Eltern *selbst* (also auf der Ebene performativer Performanz) rekonstruiert werden,

5 In der Untersuchung von Werner (2021) und auch in anderen Untersuchungen im Bereich der Educational Governance-Forschung, wie u. a. bei Zeitler et al. (2012) und Asbrand (2014), zeigt sich aber, dass die schulintern differenten Schulmilieus sich als resistent gegenüber Steuerungsprozessen und in diesem Sinne als stabil erweisen.

doi.org/10.35468/6022-06

auf der Grundlage von Videoanalysen der Elternberatung (Kallfaß 2022) sowie Videoanalysen und Beobachtungsberichten der Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern (Rothe 2022). Auf der Grundlage dieses Vergleichs lassen sich genetische Bedingungen für die (im Unterschied zur Homogenität in den Kitas) zu beobachtende Heterogenität der Lehrpersonen in der schulischen Gesamtorganisation vermuten: Neben den Größenunterschieden zwischen Schulen und Kitas könnten hier die Differenzen im Bereich der Fachlichkeit innerhalb der Schulen (welche durch die Unterrichtsforschung bestätigt werden; u. a. Wagener 2020) geltend gemacht werden sowie die von den Lehrpersonen je individuell, sozusagen als ‚Einzelkämpfer*innen', zu leistende „Selbstorganisation" des Unterrichts (Luhmann 2002, S. 108).
Es deutet sich hier an, dass es sinnvoll sein könnte, der komparativen Analyse als einem zentralen Prinzip der Dokumentarische Methoden auch in der Richtung zu folgen, dass nicht nur nationale und internationale Schulvergleiche (bspw. Sturm 2022), sondern partiell auch Vergleiche mit People Processing Organizations aus anderen Handlungsfeldern, vor allem denjenigen der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit, in die Schulforschung einbezogen werden. Im Bereich der Professionalisierungsforschung haben wir dies bereits ansatzweise realisiert (Bohnsack et al. 2022). Es ist eine der Stärken der Dokumentarischen Methode, dass sie nicht nur ihre gegenstandsbezogenen, sondern zum Teil auch ihre metatheoretischen Kategorien rekonstruktiv aus der komparativen Analyse heraus und damit in strikter Bindung an die empirische Beobachtung entwickelt.

Literatur

Amling, Steffen (2017). Formen von und Umgang mit Differenzerfahrungen von LehrerInnen. Reflexionen auf die dokumentarische Analyse der Organisation Schule. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 103-121). Opladen u. a.: Budrich.

Asbrand, Barbara (2014). Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung. Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen. In Katharina Maag Merki, Roman Langer & Herbert Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze* (S. 177-198). Wiesbaden: Springer VS.

Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Bauer, Tobias, Geber, Georg, Görtler, Sophie-Cathérine, Hinzke, Jan-Hendrik, Kowalski, Marlene & Matthes, Dominique (2020). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: methodisch-methodologische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM),* H. 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 349-376.

Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske & Budrich.

doi.org/10.35468/6022-06

Bohnsack, Ralf (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In Ingrid Gogolin, Heinz-Hermann Krüger, Dieter Lenzen & Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft. 3. Beiheft im 7. Jg. der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 65-83). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bohnsack, Ralf (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode* [2. Auflage: 2011]. Opladen & Farmington Hills: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 241-270). Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf (2017a). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich/utb.

Bohnsack, Ralf (2017b). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg), *Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 229-255). Opladen u. a.: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2018a). Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 211-226). Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf (2018b). Soziogenetische Interpretation und soziogenetische Typenbildung. In Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 312-328). Opladen & Toronto: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2020a). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik.* Opladen & Toronto: Budrich/utb.

Bohnsack, Ralf (2020b). Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkard (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* [2. Aufl.] (S. 21-48). Opladen & Toronto: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2021a). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [10. Aufl., zuerst 1991]. Opladen & Toronto: Budrich/utb.

Bohnsack, Ralf (2021b). Praxeologische Wissenssoziologie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung, 22* (1), S. 87-106.

Bohnsack, Ralf (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bohnsack, Ralf, Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (Hrsg.) (2022). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bohnsack, Ralf, Fritzsche, Bettina & Monika Wagner-Willi (2015). Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In Dies. (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* [2. Aufl.] (S. 235-266). Opladen u. a.: Budrich.

Bohnsack, Ralf, Hoffmann, Nora-Friederike & Nentwig-Gesemann, Iris (2018). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 9-50). Opladen & Toronto: Budrich.

Bohnsack, Ralf & Lamprecht, Juliane (2015). Das Unterleben in der Pause: die Aneignung von Territorien und Artefakten. Eine dokumentarische Videointerpretation. In: Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* [2. Aufl.] (S. 235-266). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.

Bohnsack, Ralf & Nentwig-Gesemann (Hrsg.) (2020). *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis.* Opladen & Farmington Hills: Budrich.

doi.org/10.35468/6022-06

Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik, 48* (1), S. 3-14.

Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-) Möglichkeit fremdsprachiger Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr.

Bourdieu, Pierre (1996). Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In Ders. & Loïc J.D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 251-294). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Garfinkel, Harold (1967). Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In Jerome G. Manis & Bernard N. Meltzer (Hrsg.), *Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology* (S. 205−212). Boston: Allyn & Bacon [deutsch: 1976: Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien. In Klaus Lüderssen & Fritz Sack (Hrsg.), *Seminar Abweichendes Verhalten III – Zur gesellschaftlichen Reaktion auf Kriminalität* (S. 31-40) Frankfurt am Main: Suhrkamp].

Goffman, Erving (1961). *Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction*. Harmonsworth/Middlesex: Penguin [deutsch 1973: *Interaktion: Spaß am Spiel/ Rollendistanz.* München: Piper].

Goffman, Erving (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identities.* Englewood Cliffs/N.J.: Prentice Hall [deutsch 1967: *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp].

Goldmann, Daniel (2017). Gruppe, Milieu, Organisation. Begriffliche und empirische Reflexionen der dokumentarischen Organisationsforschung. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 146-164). Opladen u. a.: Budrich.

Hinzke, Jan-Hendrik (2018), *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.

Hinzke, Jan-Hendrik (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus. Reflexionspotentiale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung in Handlungsfeldern der Pädagogik und Sozialen Arbeit* (S. 247-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jahr, David (2022). *Die Politik der Schulklasse. Dokumentarische Videoanalysenunterrichtlicher Praktiken zwischen Integration und Destruktion*. Wiesbaden: Springer VS.

Kade, Jochen (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In Dieter Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 199-232). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kallfaß, Annika (2022). *Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte*. Wiesbaden: Springer VS.

Kubisch, Sonja (2008). *Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der Wohlfahrtspflege.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Luhmann, Niklas (1970). Funktion und Kausalität. In Ders. *Soziologische Aufklärung 1* (S. 9-30). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, Niklas (1975a). Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In Ders., *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (S. 9-20). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, Niklas (1975b). Selbst-Thematisierung des Gesellschaftssystems. In: Ders. (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (S. 72-102). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, Niklas (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen & Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mannheim, Karl (1952). Wissenssoziologie. In Ders. (Hrsg.), *Ideologie und Utopie* (S. 227-267) Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke [Ersterschienen 1931 in: Alfred Vierkandt (Hrsg.), *Handwörterbuch der Soziologie* (S. 659-680). Stuttgart].

doi.org/10.35468/6022-06

Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens* (hrsg. von David Kettler, Volker Meja & Nico Stehr). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Moldenhauer, Anna (2019). Erfahrungen mit interprofessioneller Kooperation über Gruppendiskussionen erfassen. Methodologische und gegenstandstheoretische Perspektiven. In Peter Cloos, Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze & Barbara Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und Theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 172-186). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Nentwig-Gesemann, Iris (1999). *Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel*. Opladen: Leske & Budrich.

Nentwig-Gesemann, Iris & Nicolai, Katharina (2015). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In: Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* [2. Aufl.] (S. 45-72). Opladen u. a.: Budrich.

Nohl, Arnd-Michael (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik* [3. Aufl.]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nohl, Arnd-Michael. (2016). Die empirische Rekonstruktion materieller Artefakte mit der Dokumentarischen Methode. In Anja Tervooren & Robert Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum inder qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 37-53). Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Nohl, Arnd-Michael & Somel, R. Nazh (2017). Neo-Institutionalismus und dokumentarische Organisationsforschung. Zur Strukturierung loser Kopplung durch Sozial- und Organisationsmilieus. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 189-207). Opladen u. a.: Budrich.

Piaget, Jean (1976). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt am Main: Suhrkamp [im Original: 1954].

Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rothe, Antje (2022). Die Autonomie des Kindes in den kollektiven Praktiken frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Aspekte ihrer Professionalität. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung in Handlungsfeldern der Pädagogik und Sozialen Arbeit* (S. 336-362). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schäffer, Burkhard (2003). *Generation-Medien-Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske & Budrich.

Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schütz, Alfred (1971). *Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit.* Den Haag [ursprünglich 1961].

Sotzek, Julia (2019). *Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sturm, Tanja (2022). Konstruktion von Leistungsdifferenzen im inklusiven Fachunterricht der Sekundarstufe 1. Ein Vergleich professionalisierter Unterrichtspraxen integrativer und separativer Schulsysteme. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-Wissenssoziologische Professionsforschung in Handlungsfeldern der Pädagogik und Sozialen Arbeit* (S. 109-129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität.* 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 202-224). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Treß, Johannes (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung. Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren.* Wiesbaden: Springer VS.

Vogd, Werner (2004). *Ärztliche Entscheidungsprozesse des Krankenhauses im Spannungsfeld von System- und Zweckrationalität. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Berlin: VWF.

doi.org/10.35468/6022-06

Vogd, Werner (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine Brücke* [2. Aufl.]. Opladen: Budrich.

Vogd, Werner (2017). Dezentrierung, Schärfung oder Neukonzeptualisierung der metatheoretischen Grundbegriffe? In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 314-324). Opladen u. a.: Budrich.

Wagener, Benjamin (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Wagner-Willi, Monika (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne.* Wiesbaden: VS Verlag.

Wagner-Willi, Monika & Sturm, Tanja (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. In Inklusion online, 4. Online unter: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion.

Weick, Karl E. (1995). *Der Prozeß des Organisierens*. Frankfurt am Main [im Original: 1969].

Werner, Silke (2022). *Die kooperative Implementationsstrategie. Praxeologische Rekonstruktionen im Kontext didaktischer Interventionsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Zeitler, Sigrid, Heller, Nina, Asbrand, Barbara (2012). *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards.* Münster: Waxmann.

doi.org/10.35468/6022-06

Arnd-Michael Nohl

Zur relational-praxeologischen Erforschung von Schule mit der Dokumentarischen Methode

Zusammenfassung

Betrachtet man (die jeweilige) Schule als Ergebnis relationaler Praktiken, so bietet es sich an, unterschiedliche in diese Praktiken involvierte soziale Entitäten zu untersuchen: die Unterrichtsinteraktion, den formalen Aspekt der Organisation Schule, die Milieus ihrer Mitglieder wie auch deren Organisationsmilieus, gesellschaftliche Erwartungen an die Schule sowie das Feld der Bildung. Diese sozialen Entitäten sind nicht nur miteinander verknüpft, sondern bedingen auch einander. Ohne damit eine Hierarchisierung zu implizieren, lassen sie sich in einem Mehrebenenvergleich mithilfe der Dokumentarischen Methode analysieren.

Schlüsselwörter

Schule, Dokumentarische Methode, relationale Praktiken, Organisationsmilieu, Unterrichtsforschung

Abstract

On the Relational-Praxeological Analysis of School Using the Documentary Method

If (any given) school can be considered to be the product of relational practices, it is worthwhile to inquire into the different social entities that are involved in these practices, such as classroom interaction, the formal aspect of school organization, the milieus of school members as well as school organizational milieus, the societal expectations of school, and the field of education. These social entities are not only interrelated, but also interdependent. Without implying a hierarchy, they can be analyzed by making a multi-level comparison that uses the Documentary Method.

Keywords

school, Documentary Method, relational practices, organizational milieu, classroom research

doi.org/10.35468/6022-07

1 Einleitung

Es gibt kaum ein soziales Phänomen, das uns so stabil und selbstverständlich erscheint wie die Schule – sie ist als Institution heutzutage in allen Gesellschaften zu finden. Das sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich die Schule in einer Sequenz von Praktiken, die Menschen mit Menschen und Dingen verbinden, konstituiert und allmählich ihre heutige Form angenommen hat. Forschung, die gesellschaftliche Phänomene wie die Schule auf solche *relationalen* und *relationierenden Praktiken* zurückführt, kann sich auf die Transaktionsperspektive, wie sie John Dewey und Arthur Bentley (1949) entwickelt haben, stützen. Während, wie die Autoren ausführen, die als „self-action" bezeichnete Forschungsperspektive von einem starken Subjekt ausgeht, das abgetrennt von den Objekten (etwa der Schule), über die es verfügt, betrachtet wird (ebd., S. 127), wäre schon die als „interaction" bezeichnete Analyseeinstellung umfassender: Sie geht von Wechselwirkungen zwischen den (menschlichen und dinglichen) Objekten aus, behandelt sie aber zugleich so, „als wären sie angemessen benannt und bekannt, so dass die weiteren Prozeduren sich auf das beziehen, was aus den Aktionen und Reaktionen dieser gegebenen Objekte untereinander, nicht aber was aus der Reorganisation des Status dieser mutmaßlichen Objekte resultiert" (ebd.). In einer Transaktionsperspektive geht es demgegenüber darum zu rekonstruieren, wie sich die unterschiedlichen Akteure und Dinge innerhalb eines „gemeinsamen Systems" (ebd., S. 114) konstituieren bzw. konstituiert haben. In dieser Transaktionsperspektive ist es nicht mehr sinnvoll, Entitäten wie die Schule zu benennen und dann zu beobachten. Vielmehr wird es erforderlich, die sich allmählich entfaltenden Praktiken in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stellen und zu analysieren, wie sich in ihnen und durch sie Schulen konstituieren. Die Entstehung sozialer Entitäten in relationalen und relationierenden Praktiken ist nicht auf das Phänomen der Schule beschränkt. In seinem „Manifest für eine relationale Soziologie" plädiert Mustafa Emirbayer (2018) dafür, alle sozialen Entitäten relational zu untersuchen; dabei greift er vor allem auf Deweys und Bentleys Werk zurück und schreibt zur Transaktionsperspektive:

„Aus dieser Sichtweise, welche ich auch ‚relational' nennen möchte, erhalten die eigentlichen Begriffe und Einheiten, die in eine Transaktion eingebunden sind, ihre Bedeutung, Signifikanz und Identität aus den (wechselnden) funktionalen Rollen, welche sie innerhalb der Transaktion spielen. Jene Letztere, die als dynamischer, sich entfaltender Prozess verstanden wird, wird zur primären Analyseeinheit anstelle der konstituierenden Elemente selbst." (ebd., S. 37)

Emirbayer geht hier also noch einen Schritt weiter, indem er nicht nur die Genese von sozialen Entitäten, die dann selbst doch im Fokus der Analyse stehen, relational zu erklären versucht, sondern die komplette analytische Aufmerksamkeit auf diese praktischen Relationen legt. Gleich ob man so weit gehen möchte oder die

doi.org/10.35468/6022-07

Transaktionsperspektive vornehmlich dazu nutzt, die historische Genese von sozialen Phänomenen und Entitäten zu rekonstruieren, kann Emirbayer auf wichtige Vorläufer dieser Forschungsperspektive, wie etwa Norbert Elias und Pierre Bourdieu, verweisen. So plädiert Bourdieu für ein „relationales Denken", das „Reales nicht mit Substanzen identifiziert, sondern mit Relationen" (1992, S. 138).
Ein solches praxeologisch-relationales Denken, dessen Koordinaten hier nur knapp angedeutet werden konnten (siehe ausführlicher: Nohl 2020), bedarf neben einer hierfür geeigneten Methodologie auch Überlegungen dazu, welche mit der Schule verknüpften Phänomene es denn überhaupt zu erkunden gilt. In der Methodologie der Dokumentarischen Methode, die diesem Beitrag zugrunde liegt, wird eine solche grundlagentheoretische Vergewisserung als Bedingung der Möglichkeit verstanden, die zu erforschenden Phänomene begrifflich zu fassen und aus ihrer empirischen Analyse heraus eine gegenstandsbezogene Theorie zu entwickeln (Bohnsack 2017, S. 16f.), die idealiter auch wieder die grundlagentheoretische Reflexion zu befruchten vermag (Nohl 2021).
Betrachtet man Schule nicht als gegebenen Gegenstand, sondern fragt danach, wie sie in relationalen Praktiken reproduziert und verändert wird, so sind eine (letztlich unabgeschlossene) Reihe sozialer Entitäten (Kap. 2) für dieses ‚Doing School' zu berücksichtigen.[1] Zwischen diesen Entitäten kann vorab der empirischen Analyse weder eine Gewichtung vorgenommen noch eine Chronologie ihrer jeweiligen Konstitution angenommen werden: der Unterricht als *Interaktion* vornehmlich zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen (Kap. 2.1), der nicht nur *formalorganisatorisch* in Regeln (Lehrpläne, Dienstpläne etc.) eingebettet ist (Kap. 2.2), sondern auch mit den in der Gesellschaft, etwa in öffentlichen Diskursen, *institutionalisierten Erwartungen* an die Schule verknüpft ist (Kap. 2.3); das Handeln in den Einzelschulen, das durch *Milieus in Organisationen* (Kap. 2.4) oder *Organisationsmilieus* (Kap. 2.5) strukturiert werden kann und nicht unabhängig vom *Feld* der Bildung (Kap. 2.6) zu verstehen ist. Diese sozialen Entitäten verweisen aufeinander und machen erst in ihrem Zusammenspiel das Doing School aus (Kap. 3). Auch wenn man diese sozialen Entitäten jeweils einzeln untersuchen möchte, sollte daher berücksichtigt werden, wie sich die Erfahrungen mit anderen sozialen Entitäten in der Konstitution, Reproduktion und Transformation der gerade empirisch analysierten sozialen Entität niederschlägt (Kap. 3.1). Um hierbei aber nicht einer sozialen Entität eine ausschließlich theoretisch gesetzte Priorität oder Primordialität zuzumessen, die die sozialen Entitäten per se hierarchisieren oder eine soziale Entität totalisieren würde, ist es angebracht, das Doing School einer *Mehrebenenanalyse* zu unterziehen, die unterschiedliche soziale Entitäten in

1 Dies ist als ein kontingenter Vorschlag zu verstehen, der nur zum Teil aus eigener Forschungserfahrung schöpft, aber von den vielen Arbeiten profitiert, die bislang von anderen Schulforscher*innen mit der Dokumentarischen Methode erstellt wurden – auch wenn ich diese Arbeiten nur sehr unvollständig und standortgebunden rezipiere.

doi.org/10.35468/6022-07

ihrer jeweiligen Eigenlogik wie auch in ihrem Zusammenwirken empirisch berücksichtigt (Kap. 3.2). Dass damit nur erste, vorläufige Punkte einer relational-praxeologischen Erforschung von Schule angesprochen sind,[2] soll in einem kurzen Ausblick deutlich werden (Kap. 4).[3]

2 Schule als Ineinander sozialer Entitäten

Auch wenn die ersten empirischen Untersuchungen, die mit der Dokumentarischen Methode zur Schule durchgeführt wurden, sich vornehmlich auf das Milieu der Schüler*innen bezogen (Schmid 1989; Wagner-Willi 2001) und damit auf jene soziale Entität, die damals ausschließlich im Fokus dieses Ansatzes stand – nämlich den „konjunktiven Erfahrungsraum" (Mannheim 1980, S. 220) –, berücksichtigen mittlerweile die einschlägigen Studien eine ganze Reihe von sozialen Entitäten, denen eine (theoretisch und empirisch zu differenzierende) Relevanz für das Doing School eingeräumt wird. In diesem Kapitel sollen diese sozialen Entitäten knapp erörtert werden, wobei schon hier deutlich werden wird, dass sie sich empirisch kaum voneinander abstrahieren – sehr wohl aber theoretisch unterscheiden – lassen.

2.1 Unterricht als Interaktion

Zu der Frage, wie Unterricht mit dem begrifflichen Instrumentarium der Dokumentarischen Methode zu begreifen ist, gibt es kontroverse Diskussionen. Während Monika Wagner-Willi und Tanja Sturm auf der Basis ihrer empirischen Analysen zu dem Schluss kommen, dass sich in diesen Interaktionen ein „Unterrichtsmilieu" (Wagner-Willi & Sturm 2012) herausbilden kann, das die Milieudifferenzen der Interaktionsbeteiligten transzendiert, stellt ein zweiter Ansatz eben dies in Frage: Matthias Martens und Barbara Asbrand (2017, S. 83) zufolge muss gerade die „Differenz von Lehrer- und Schülerhabitus als eine Grundstruktur von Unterricht betrachtet werden", die als *„komplementäre" Beziehung* gelten könne. Solch eine „Rahmenkomplementarität" (ebd., S. 75) ermögliche es den Akteuren, die Beiträge der anderen Interaktionsbeteiligten – etwa die Erläuterungen der Lehrperson – zu „rekontextualisieren" (ebd., S. 85). Dieses Rekontextualisieren impliziert, die Interaktionsbeiträge der Anderen in die Wahrnehmungs- und Denkmuster des eigenen Habitus zu übersetzen.
Diese „Rekontextualisierungsprozesse" (Asbrand & Martens 2018, S. 210) können als eine besondere Form der „Perspektivenreziprozität" (Schütz 1971, S. 365) aufgefasst werden, in der die stillschweigende Idealisierung der Kongruenz der

2 Wie sich soziale Entitäten in der Schule in relationalen und relationierenden Praktiken konstituieren, haben insbesondere Somel (2019) und Engel (2019) herausgearbeitet.

3 Ich danke Juliane Engel, Morvarid Dehnavi, Sarah Thomsen, Thiemo Bloh, Dominique Matthes und Alexandra Damm für ihr Feedback zu vorangegangenen Versionen dieses Aufsatzes.

doi.org/10.35468/6022-07

Perspektiven aufgehoben ist. Von dieser Interaktion auf der Ebene der kommunikativen Beziehung muss die *„Reziprozität der Akte"* (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, S. 138) unterschieden werden, die in einem dritten Ansatz im Rahmen der Forschung zu Kindertagesstätten herausgearbeitet wurde. Ich nehme auf diese Forschung jenseits von Schule Bezug, weil sie mir nicht nur auf den Unterricht übertragbar, sondern auch sehr inspirierend erscheint. Obwohl auch Iris Nentwig-Gesemann und ihre Forschungsgruppe von habituellen Unterschieden zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern ausgehen, haben sie Situationen rekonstruiert, in denen es zu einem präreflexiven, unmittelbaren Verstehen kommt, ohne dass die Interaktionsbeteiligten sich im Sinne der Rekontextualisierung wechselseitig interpretieren würden. Hier werden die Fachkräfte und Kinder in den Orientierungsrahmen ihres jeweiligen Gegenübers so involviert, „dass die Orientierungen dann (zumindest zeitweilig) komplementär sind und die Akteure wie selbstverständlich und einvernehmlich aneinander anschließen, sich verstehen und verständigen können" (Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014, S. 66). Die Forscherinnen gehen hier also nicht von einer von vorneherein gegebenen Homologie aus. Zugleich verweisen sie aber in dem Zitat auf eine Form des Umgangs miteinander, die nicht als wechselseitige Rekontextualisierungen, sondern als auf (neuen) Gemeinsamkeiten basierendes Verstehen zu begreifen ist. Diese Form des wechselseitigen Verstehens ist insbesondere in solchen Situationen evident, die „funktional" sind, „d. h. von (organisationalem) Skriptwissen gesteuert werden" (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, S. 138), wie dies etwa in immer wiederkehrenden Situationen (z. B. der Morgenkreis, das Windelwechseln oder Essen) der Fall ist. In solchen wiederkehrenden Situationen, von denen ja der schulische Unterricht ebenfalls stark geprägt ist, entfaltet sich eine „Reziprozität der Akte", die auf der „Erfahrung einer miteinander geteilten Interaktionsgeschichte" basiert (ebd.; siehe dazu auch Bohnsack 2017, S. 272).
Für den Unterricht kann von einer solchen Verschränkung zwischen kommunikativ-abstrakter und intuitiv-präreflexiver Verständigung ausgegangen werden, wobei danach zu fragen ist, ob letztere die (Vertrauens-)Basis für erstere bildet. Um dieser Verschränkung der Verständigungsformen empirisch gerecht zu werden und um die Orientierungen der an der Interaktion Beteiligten rekonstruieren und gleichzeitig die Interaktionsdynamik analysieren zu können, lässt sich methodisch an den Ansatz, den Asbrand und Martens (2018) für die dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien entwickelt haben, anknüpfen (siehe auch Asbrand et al. 2020).

2.2 Formale Organisation der Schule

Dass Lehrer*innen und Schüler*innen regelmäßig im Unterricht zusammentreffen, ist nicht deren Orientierungen bzw. habitueller Übereinstimmung geschuldet, sondern beruht auf der Organisiertheit von Schule. Es sind die formalen

doi.org/10.35468/6022-07

Regeln, die die Lehrpersonen, so sie Mitglied der Organisation Schule bleiben möchten, auf das Erteilen von Unterricht und die Schüler*innen auf die Partizipation im Unterricht verpflichten. Die *Mitgliedschaft* unterscheidet sich fundamental von der – für die Dokumentarische Methode wichtigeren – Zugehörigkeit: Denn es ist sowohl vom Entschluss der Organisation als auch von demjenigen des Mitglieds abhängig, ob und wann letzteres der Organisation beitritt (Luhmann 1964, S. 35). Demgegenüber ist die *Zugehörigkeit*, wie sie für Milieus charakteristisch ist, „nicht wie die Zugehörigkeit zu einem Verbande [also die Mitgliedschaft; Anmerkung d. Vf.] durch einen intellektuellen willensmäßigen Akt kündbar“ (Mannheim 1964, S. 525f.).

Schon die Frage, wie in *formalen Regeln* festgelegt wird, wer Mitglied der Schulorganisation (also einer spezifischen Schule, oder auch eines Schultyps) werden kann, ist für die Forschung von großem Interesse. Aufnahmeregelungen können sich auf askriptive Merkmale stützen, auch wenn dies in demokratischen Gesellschaften eher die Ausnahme darstellt,[4] sie können aber auch auf Leistungsmerkmalen basieren. Wichtig ist hier aber insbesondere, wie sich bestimmte formale Regeln mit den Milieuzugehörigkeiten potentieller Schulmitglieder verknüpfen. So kann z. B. das sog. Sprengelprinzip in einer Kommune, die stark durch Wohnsegregation geprägt ist, mittelbar zu einer Fortschreibung sozialer Ungleichheit führen (Nohl & Somel 2016; Somel 2019).

Formale Regeln sind für Forschungen mit der Dokumentarischen Methode aber nicht nur deshalb interessant, weil ihre Übersetzung in die Praxis zu kollektiven Routinen führt (siehe dazu Kap. 2.4 und Kap. 2.5), sondern weil sie selbst Gegenstand der Analyse sein können. In formalen Regeln spiegeln sich bestimmte Haltungen und Erwartungen wider, die mit der Dokumentarischen Methode rekonstruiert werden können. So ließe sich analysieren, inwiefern Schulcurricula eine (implizite) Haltung zur Professionalität von Lehrer*innen unterliegt, etwa hinsichtlich der Freiheitsgrade, die den Lehrer*innen durch ein Curriculum eingeräumt oder genommen werden. Zudem könnte man die Frage stellen, ob sich in einem Curriculum (und gerade in seinen eher impliziten Aspekten) die Selbstverständlichkeiten, d. h. Orientierungen und Erfahrungen, bestimmter Milieus wiederfinden.[5]

2.3 Gesellschaftliche Erwartungen an die Schule

Obwohl *öffentliche Diskurse* für die Festlegung formaler Regeln der Schule, aber mittelbar auch für die in ihr zu findenden Praktiken von Bedeutung sind, sind sie bislang kaum Gegenstand dokumentarischer Interpretationen geworden. In

4 In manchen deutschen Bundesländern werden z. B. Kinder von Asylsuchenden in den ersten Monaten nach ihrer Ankunft von der Schulpflicht ausgeschlossen.

5 Außerhalb der Schulforschung liegt eine in dieser Hinsicht instruktive Studie von Nentwig-Gesemann (1999) zum DDR-spezifischen „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ vor.

doi.org/10.35468/6022-07

Deutschland entfaltete sich z. B. eine größere Debatte über schulische Bildung anlässlich der erneuten Aufdeckung und Publizität für den Missbrauchsskandal an Internatsschulen, bei der es nicht nur um die strafrechtlichen und politischen Konsequenzen, sondern auch um das jeweilige Verständnis von Schule ging, das in Zeitungskolumnen verhandelt wurde (Nohl 2019). Solche öffentlichen Diskurse lassen sich mit der Dokumentarischen Methode interpretieren, wenn man den impliziten Modus Operandi kommunikativen Wissens herausarbeitet (Nohl 2016). Hier lässt sich auch herausarbeiten, wie in der Öffentlichkeit Bilder des Lehramts verhandelt werden (Matthes & Pallesen 2022) und Ministerien um zukünftige Lehrer*innen werben (Matthes & Damm 2020).

2.4 Milieus in Organisationen

Betrachtet man die Menschen, die in Organisationen agieren, so sind diese zugleich Organisationsmitglieder und konjunktiven Erfahrungsräumen zugehörig, die auch außerhalb der Organisation existieren und die wir „social milieus" – *gesellschaftliche Milieus* (Nohl & Somel 2016, S. 160ff.) – genannt haben. Die *habitualisierten Regelmäßigkeiten* und Selbstverständlichkeiten dieser gesellschaftlichen Milieus können auch die Handlungsweisen des Organisationsmitglieds strukturieren, soweit es dieses nicht in Konflikt mit den formalen Regeln und der Mitgliedschaftsrolle bringt – und bisweilen selbst dann. Daher können Handlungen, die innerhalb der Organisation vollzogen und ihr von außenstehenden Betrachter*innen zugerechnet werden, durchaus auch in den konjunktiven Wissensbeständen und habitualisierten Handlungsroutinen von gesellschaftlichen Milieus fundiert sein. Indem aber die praktischen Lebensweisen von gesellschaftlichen Milieus in die Organisationen hineinragen, erhalten die gesellschaftlichen Milieus selbst Einzug in die Organisationen, wie z. B. Thiemo Bloh (2021) bei kooperierenden Lehrkräften rekonstruiert hat.

Diese gesellschaftlichen Milieus erhalten insbesondere dort eine Funktion in Organisationen, wo es darum geht, formale Regeln in die Praxis zu übersetzen. Drei Formen der Übersetzung von formalen Regeln lassen sich idealtypisch unterscheiden (siehe dazu näher: Nohl 2006, S. 188ff.):

Erstens können formale Regeln unterlaufen werden, indem die Organisationsmitglieder ausschließlich entlang der habitualisierten Praktiken ihrer Milieus handeln – dies bezeichne ich in Anlehnung an Erving Goffman (1973, S. 194) als das milieuspezifische „Unterleben" der Organisation.

Zweitens werden die formalen Regeln von den Organisationsmitgliedern gemäß den Selbstverständlichkeiten und konjunktiven Wissensbeständen der gesellschaftlichen Milieus, denen sie zugehörig sind, verstanden und in die Praxis übersetzt. Wir haben es hier nicht mit einer explizierenden, theoretischen Interpretation der Regeln zu tun, sondern mit einem *unmittelbaren intuitiven Verstehen*, innerhalb dessen den formalen Regeln ein Sinn gegeben wird. Diese

doi.org/10.35468/6022-07

Form des *milieugeprägten Umgangs mit formalen Regeln* setzt selbstverständlich voraus, dass mehrere Organisationsmitglieder *einem* gesellschaftlichen Milieu (sei dieses geschlechts-, generations-, bildungs- oder in sonst einer Weise spezifisch) zugehörig sind.

Drittens werden – wenn die konjunktiven Wissensbestände dieser Milieus nicht greifen (können) – die formalen Regeln durch informelle Regelmäßigkeiten konkretisiert, die in der probehaften Übersetzung der formalen Regeln in die Praxis entstehen und sich bewähren (hierzu: Kap. 2.5).

Alle drei Formen können durchaus in ein und derselben Organisation und bezüglich ein und desselben Milieus vorkommen sowie einander ergänzen. Insbesondere die zweite Form des Zusammenhangs von Organisation und gesellschaftlichen Milieus möchte ich nun näher diskutieren, da hierzu weiterführende empirische Studien vorliegen.

Gerade der milieugeprägte Umgang mit formalen Regeln, also jene Form, in der die Schulmitglieder die formalen Regeln der Schule vor dem Hintergrund ihrer herkunftsbedingten konjunktiven Erfahrungen und Orientierungen in die Praxis übersetzen, schien mir eine Erklärung dafür zu bieten, wie *soziale Ungleichheiten* in *Bildungsungleichheiten* überführt werden. Der These von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1973) folgend, ließ sich annehmen, dass in dem Moment, in dem Lehrer*innen aus mittelschichtgelagerten Bildungsmilieus, wenn sie die formalen Regeln der Schule wahrnehmen, zu Unterrichtspraktiken gelangen, die für Schüler*innen aus anderen gesellschaftlichen Milieus (z. B. Arbeiter*innen- oder Arbeitsmigrant*innenmilieus) schwieriger zu bewältigen sind als für jene Schüler*innen, die die gesellschaftliche Herkunft mit den Lehrer*innen teilen.

In einer Forschungsarbeit von Steffen Amling (2016) gibt es sogar Hinweise darauf, dass nicht nur die Praktizierung formaler Regeln, sondern auch die sonstigen Denk-, Handlungs- und vor allem Wahrnehmungsweisen des Lehrpersonals durch gesellschaftliche Milieus geprägt sind. In einer bereits erwähnten Untersuchung in der Türkei haben wir gezeigt, wie die Herkunftsmilieus der Schüler*innen, rekonstruiert anhand von Gruppendiskussionen mit deren Eltern, die Praktizierung eines neu eingeführten Curriculums mitgeprägt haben. Die milieuspezifischen Bildungserwartungen wurden für die Frage relevant, ob im Unterricht eher das Curriculum gelehrt oder auf zentrale Übergangsprüfungen vorbereitet wurde (Nohl & Somel 2016, S. 159ff.).

Eine Studie, die sich dezidiert der Frage danach gewidmet hatte, wie soziale Ungleichheiten in Bildungsungleichheiten transformiert werden, und dies am Beispiel einer Istanbuler Primarschule untersuchte, revidierte allerdings die stillschweigende Annahme, der milieubedingte Umgang mit formalen Regeln der Schule würde die Herkunftsmilieus unberührt lassen. In einem Vergleich zwischen Schüler*innen, deren Eltern über gesicherte Arbeitsverhältnisse verfügten, mit solchen, die nur Gelegenheitsarbeiter*innen waren, und einem hierzu quer

doi.org/10.35468/6022-07

liegenden Vergleich zwischen Schülern und Schülerinnen macht Nazlı Somel (2019) deutlich, dass die von ihr typisierten Erfahrungen und Orientierungen dieser Schüler*innen weder nur dem Herkunftsmilieu in seiner Mehrdimensionalität noch nur den Erfahrungen innerhalb der Organisation Schule zuzuschreiben sind. Daher schlägt sie vor, hier von „*socio-organizational milieus*" (ebd., S. 183) zu sprechen, die aus der Relation von gesellschaftlichen und schulischen Prozessen entstehen.[6]

2.5 Organisationsmilieus

Wenn sich keine milieuspezifischen praktischen Umgangsweisen mit formalen Regeln etablieren und diese Regeln auch nicht milieugebunden ‚unterlebt' werden, können sich in der – zunächst unsicheren und situativen – Übersetzung formaler Regeln in die Praxis *informelle Regelmäßigkeiten* bilden. Informelle Regelmäßigkeiten sind – ähnlich der milieuspezifischen Umgangsweisen mit formalen Regeln – auf der Ebene der Praxis angesiedelt und bedürfen keiner Explikation. Wenn sich in diesem Übersetzungsprozess eine Praxis zur formalen Regel durchsetzt (weil sie sich als erfolgreich und/oder praktisch konsensfähig erweist), entsteht eine informelle Regelmäßigkeit. Wir haben es dann mit einem *neuen habituellen Handeln* zu tun, das den Bezug auf die formalen Regeln strukturiert.
Aus diesem neuen habituellen Handeln, dem informelle Regelmäßigkeiten unterliegen, konstituieren sich, soweit es kollektiv ist, „*Organisationsmilieus*" (Nohl 2006, S. 195). Da in einer ausdifferenzierten Organisation durchaus unterschiedliche – bisweilen einander widersprechende – informelle Regelmäßigkeiten existieren (etwa bei unterschiedlichen Fachgruppen von Lehrer*innen), ist davon auszugehen, dass nicht nur ein, sondern mehrere Organisationsmilieus zu finden sind. In den Organisationsmilieus sind all jene impliziten Wissensbestände, informellen Regelmäßigkeiten und habituellen Handlungsweisen gelagert, die innerhalb der Organisation neu entstanden sind. Zu diesen Organisationsmilieus kann man – ebenso wie zu sonstigen Milieus – nur dazugehören (Zugehörigkeit), nicht aber ihr Mitglied (mit den steuerbaren Optionen des Ein- und Austritts) werden.
In ihren empirischen Untersuchungen zu den Organisationsmilieus von Lehrpersonen schlägt Sturm vor, deren Mehrdimensionalität stärker zu beachten: „Im Kontext von Schule und Unterricht stellt z. B. das professionelle Milieu von Lehrpersonen eine dieser Dimensionen dar. Ihr professionelles Erfahrungswissen und ihre handlungsleitenden Orientierungen umfassen eine Perspektive auf die Schülerinnen und Schüler und Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ihnen" (Sturm 2014, S. 277). Neben dem professionellen Erfahrungswissen, das

6 Unter Bezugnahme auf den sich verändernden „Schülerhabitus" wurde ein ähnliches Phänomen auch in den Längsschnittstudien unter Leitung von Werner Helsper und Heinz-Hermann Krüger herausgearbeitet (siehe Helsper et al. 2020; Krüger et al. 2019).

doi.org/10.35468/6022-07

die Lehrpersonen auch in anderen Schulen, im Referendariat oder sogar im Studium erworben haben können, ließen sich die Dimensionen der Orientierungen zu dem jeweiligen Fachunterricht wie auch zu anderen formalen Regeln der Schule unterscheiden.

Mit diesen Überlegungen greift Tanja Sturm (2014) implizit auch einer Weiterentwicklung des Organisationsmilieubegriffs voraus, die aufgrund von empirischen Befunden notwendig wurde. Dort, wo eine Reihe von Einzelorganisationen denselben formalen Regeln unterworfen sind, können Organisationsmilieus entstehen, die nicht an die einzelne Organisation gebunden sind, sondern auf der Praxis in – von den formalen Regeln her – gleichartigen Organisationen beruhen. Wenn dann einzelne Personen von der einen in die andere Organisation, d.h. ihre Mitgliedschaft, wechseln, löst sich ihre Zugehörigkeit zu dem Organisationsmilieu nicht auf, sofern sie in der anderen Organisation auf dieselben informellen Regelmäßigkeiten zurückgreifen können (siehe für den empirischen Befund: Nohl & Somel 2016, S. 108ff.).

Bloh (2021, S. 77) wiederum weist – theoretisch am Konzept der Community of Practice angelehnt – darauf hin, dass, wenn Lehrpersonen die Schule wechseln, die auf Inkorporation der Handlungspraktiken beruhende Zugehörigkeit zu einem Organisationsmilieu zunächst überdauern kann. Diese Zugehörigkeit wird angesichts des Kontrasts der (Organisations-)Milieus in der neuen Schule jedoch leicht brüchig, da die alte inkorporierte Praxis nicht mehr enaktiert werden kann.

2.6 Das Feld der Bildung

Eine umfassende Analyse des Doing School darf – dies wurde schon in Kapitel 2.3 zu den gesellschaftlichen Erwartungen evident – nicht darüber hinwegsehen, dass Einzelschulen in einer Umwelt agieren, in der es weitere (korporative) Akteure gibt, mit denen sie in einer Relation stehen. Betrachtet man die Einzelschule wie auch die unterschiedlichen in sie involvierten konjunktiven Erfahrungsräume als Teil der Mesoebene, so verweist diese Umwelt der Schule auf die Makrostruktur, die sich u.a. mit dem Begriff des „Feldes" (Bourdieu & Wacquant 2006, S. 124ff.) fassen lässt.

Als Forschende über eine eigenständige Begrifflichkeit wie diejenige des „Feldes" zu verfügen, ist insofern wichtig, weil hiermit ein Gegengewicht zur institutionalisierten und organisierten Verankerung der Schulen im Schul- bzw. Bildungssystem geschaffen wird. Dieses verfasste Schul- bzw. Bildungssystem muss in der empirischen Analyse berücksichtigt werden, mit dem soziologischen Begriff des Feldes kann man aber die eigene Analyse einerseits zuspitzen (d.h. man muss nicht das ganze Schulsystem erfassen, sondern kann sich auf eine bestimmte Relation seiner korporativen Akteure konzentrieren) und andererseits auf die informellen und teilweise impliziten Relationen zwischen den (korporativen) Akteuren ausweiten. Das Feld bekommt hierdurch einen abstrakten Charakter, es wird zu einer reinen

Beobachterkategorie – dies im Unterschied zu den individuellen, kollektiven und korporativen Akteuren innerhalb dieser sozialen Entität, die gewissermaßen (wie eine Einzelschule) ‚sichtbar' sind. Dies impliziert aber auch, dass eine Analyse des Feldes nicht unmittelbar an diesem selbst ansetzen kann. Vielmehr ist es nötig, diejenigen Akteure, die das Feld ausmachen, und ihre Relationen zueinander unter die Lupe zu nehmen.

Als Beispiel ist hier die Studie von Werner Helsper, Lena Dreier, Anja Gibson, Katrin Kotzyba und Mareke Niemann (2018) zu nennen, in der nicht-exklusive mit Elite-Gymnasien und ihre jeweiligen Schüler*innen verglichen werden und so das „gymnasiale Feld" (ebd., S. 451ff.) zum Vorschein gebracht wird. Anhand einer west- und einer ostdeutschen Region zeigen die Forscher*innen, wie unterschiedliche Gymnasien von ihrem Habitus her unterschiedliche Schüler*innen ansprechen und auf diese Weise sich im Konkurrenzkampf der Gymnasien untereinander zu behaupten versuchen. Dabei komme es im Osten und Westen zu einer Auswahl der möglichst passenden Schüler*innen, wobei es in der westlichen Region zusätzlich auch darauf ankomme, überhaupt genügend Schüler*innen anzuziehen. Nur wenn sie auch genügend passende Schüler*innen rekrutieren, können die exklusiven Gymnasien ihr hohes „symbolisches Kapital" (ebd., S. 457) bewahren, wie etwa anhand eines altsprachlichen Gymnasiums, das an Zulauf verliert, evident wird.

In gewisser Weise agieren hier also zwei unterschiedliche Formen sozialer Akteur*innen auf dem gymnasialen Feld: Einerseits die Schüler*innen, die in das eine Gymnasium aufgenommen werden, in das andere aber nicht, die also untereinander auf dem gymnasialen Feld um den Zugang zu den prestigeträchtigsten Gymnasien konkurrieren. Andererseits die einzelnen Gymnasien (als formale Organisationen) selbst, die sich im Konkurrenzkampf der Schulen in doppelter Weise behaupten müssen: gegen die Gefahr der Schließung aufgrund zu geringer Schüler*innenzahl und gegen das Absinken ihres symbolischen Kapitals (das sie wiederum selbst einsetzen, um potentielle Schüler*innen anzuwerben). Die empirischen Analysen von Helsper et al. (2018), die allerdings nur zum Teil auf der Dokumentarischen Methode basieren, beziehen sich ausschließlich auf solche Daten, die bei den genannten Akteuren gewonnen wurden: „Schulleiter- und Schülerinterviews, Lehrergruppendiskussion und ethnographische Protokolle" (ebd., S. 80). Auf diese Weise wird die Eigenlogik des Feldes, auf dem verschiedene Gymnasien und Schüler*innen – um nur zwei Akteursgruppen zu nennen – miteinander konkurrieren, durch diese individuellen und korporativen Akteur*innen hindurch rekonstruiert.

Die dokumentarische Interpretation des Feldes der Bildung (gleich ob es sich um das ganze Feld oder Ausschnitte wie jenen des gymnasialen Feldes handelt) zielt, so lässt sich resümieren, zwar auf dessen Eigenlogik. Da sich dieses Feld jedoch nicht unmittelbar, sondern nur über den Umweg über die Akteur*innen,

doi.org/10.35468/6022-07

die in diesem Feld miteinander kämpfen, erforschen lässt, ist der Vergleich zwischen diesen Akteur*innen eine notwendige, aber keineswegs eine hinreichende Bedingung. Nötig für die Rekonstruktion des Feldes ist darüber hinaus eine Relationierung dieser Akteur*innen (Somel 2019, S. 27ff.), denn es ist diese – von Bourdieu (Bourdieu & Wacquant 2006, S. 133) weitgehend als Konkurrenz und Kampf aufgefasste – Relation, die das Feld ausmacht. Ob diese Relationen, für deren Analyse auch Vergleiche zwischen den Akteur*innen (von einzelnen Personen bis zu einzelnen Schulorganisationen) angestellt werden sollten, tatsächlich hauptsächlich von Kampf und Konkurrenz geprägt werden, ist allerdings eine empirische Frage.

3 Das Zusammenspiel der sozialen Entitäten beim Doing School

Schon in den Ausführungen zu den einzelnen sozialen Entitäten, die ich für das Doing School für bedeutsam halte, und insbesondere zum Feld der Bildung deutete sich an, dass diese nicht isoliert voneinander, sondern in *Relation* zueinander existieren. Hieraus ergeben sich wichtige Punkte für die Methodologie der Forschung.

3.1 Zur ebenen- und entitätsübergreifenden Konstitution sozialer Entitäten

Die dokumentarische Interpretation zielt nie auf die alleinige Rekonstruktion derjenigen sozialen Entität, mit der die empirischen Daten erhoben wurden (etwa: ein Individuum und das narrative Interview, eine konkrete Gruppe und die Gruppendiskussion), sondern stets auf den Beitrag anderer sozialer Entitäten zur Konstitution dieser sozialen Entität. Beispielsweise werden narrativ-biographische Interviews, die mit einzelnen Schüler*innen erhoben wurden, nicht nur hinsichtlich ihres individuellen Orientierungsrahmens ausgewertet, sondern auch in Bezug auf ihre herkunftsmilieuspezifischen kollektiven Orientierungsrahmen, an denen sie teilhaben (Kramer et al. 2013; Somel 2019). Und die Gruppendiskussionen, die mit jugendlichen Peergroups von Schüler*innen geführt werden, dienen nicht (nur) dazu, deren fallspezifischen kollektiven Orientierungsrahmen herauszuarbeiten, sondern auch die konjunktiven Erfahrungsräume, die sich in diesen Peergroups überlagern (etwa Krüger et al. 2016).
Wie individuelle Orientierungsrahmen in der krisenbedingten und -gezeichneten Auseinandersetzung mit dem herkunftsspezifischen Erfahrungsraum entstehen, wurde von Helsper et al. (2013) grundlagentheoretisch reflektiert und umfangreich empirisch ausgearbeitet (Kramer et al. 2013; Helsper et al. 2018). Dass und wie in Organisationen konjunktive Erfahrungsräume zur Geltung kommen und die Funktionsweise der Organisationen modifizieren, habe ich oben gezeigt (Kap. 2.4 und 2.5) und wurde kontrovers diskutiert (siehe Amling & Vogd 2017). Dass

doi.org/10.35468/6022-07

diese konjunktiven Erfahrungsräume selbst nicht nur das „Produkt des gemeinsamen" oder des „strukturidentischen Erlebens" einer „gemeinsamen oder strukturidentischen Handlungspraxis" sind, sondern auch der „notorischen Diskrepanz zwischen Regel und Praxis, also zwischen den normativen Erwartungen" und dem „kollektiven Habitus" andererseits, hat Ralf Bohnsack (2017, S. 104) in seiner Neufassung des Erfahrungsraumbegriffs aufgezeigt.[7]

Es ist – betrachtet man die bislang geleistete Forschung – insofern zu erwarten, dass in Zukunft auch weitere soziale Entitäten wie etwa institutionalisierte Erwartungen oder formale Organisationen daraufhin analysiert werden, wie andere soziale Entitäten in ihre Konstitution hineinspielen. Dies ist allerdings nur möglich, wenn keine dieser sozialen Entitäten verabsolutiert wird, wie dies tendenziell beim Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums zu sehen ist: Die von Bohnsack (2017) vorgeschlagene und zum Teil plausible Erweiterung des Erfahrungsraumbegriffs kann nämlich dazu genutzt werden, dieses Konzept zu verabsolutieren und andere soziale Entitäten nicht nur als nachrangig, sondern zudem als ausschließlich durch den konjunktiven Erfahrungsraum hindurch erfassbar zu kennzeichnen (so Bohnsack 2017). Im Unterschied zu einer solchen *Totalisierung des konjunktiven Erfahrungsraums* betrachtet eine Mehrebenenanalyse die einzelnen sozialen Entitäten in ihrer Eigenlogik, ohne ihr *wechselseitiges Bedingungsgefüge*, d. h. die Genese jeder einzelnen sozialen Entität innerhalb des Mehrebenengefüges, zu ignorieren.

3.2 Schule als Mehrebenensystem

Insbesondere in den Arbeiten unter Leitung von Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer und Heinz-Hermann Krüger wird Schule wegweisend als *Mehrebenensystem* erforscht (Kramer et al. 2013; Krüger et al. 2019; Helsper et al. 2020). Wie Helsper et al. (2010) zeigen, müssen für eine Mehrebenenanalyse die unterschiedlichen Ebenen systematisch, und das heißt: innerhalb eines grundlagentheoretischen Rahmens, aufeinander bezogen werden. Dabei wird die Mehrebenenanalyse durch eine Triangulation von *Erhebungs*verfahren erleichtert, auch wenn dies m. E. nicht unbedingt notwendig ist. Eine Triangulation von methodologisch unterschiedlich gerahmten *Auswertungs*verfahren (z. B. die Kombination von Objektiver Hermeneutik und Dokumentarischer Methode), wie sie Helsper et al. (2010, S. 119) vorschlagen, läuft jedoch einer systematischen Zusammenführung der Ergebnisse zuwider, wird doch dann unklar, ob die zu relationierenden Befunde der einen oder anderen sozialen Entität oder dem Auswertungsverfahren zuzurechnen sind. Die grundlagentheoretische Rahmung der Mehrebenenanalyse und die Triangulation der Erhebungsverfahren helfen demgegenüber dabei, den „Eigensinn der jeweiligen Ebene" (ebd., S. 127) zur Geltung zu bringen. Es geht zudem eigentlich nicht nur um unterschiedliche Ebenen des Sozialen,

7 Zu einer Studie, die diese Überlegungen bereits empirisch aufgenommen hat, siehe Hinzke (2018).

doi.org/10.35468/6022-07

sondern um die differenten sozialen Entitäten, die das Doing School ausmachen. So ließe sich – vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 angestellten Überlegungen – ohne weiteres argumentieren, dass Milieus in Organisationen und Organisationsmilieus (also zwei unterschiedliche soziale Entitäten) auf einer Ebene, jener der kollektiven Erfahrungsräume der Schule, angesiedelt sind. Darüber hinaus sollte auch die zumindest *implizite Hierarchisierung* reflektiert werden, die mit der Rede von ‚Ebenen' einhergeht, werden diese doch als ‚niedriger', ‚höher' oder bisweilen sogar als ‚unter-' bzw. ‚übergeordnet' gedacht. Derart hierarchische Ebenenverhältnisse mag es geben, sie sollten aber als (mögliches) Ergebnis der Analyse herausgearbeitet werden und nicht als deren stillschweigende Prämisse fungieren.
Als ein Beispiel für eine Mehrebenenanalyse, in der unterschiedliche soziale Entitäten auf einer sozialen Ebene einbezogen, zugleich aber auch andere soziale Ebenen berücksichtigt werden, möchte ich kurz den Aufbau der bereits mehrfach erwähnten Studie zur Einführung eines neuen Curriculums in den Primarschulen der Türkei (Klassen 1-8) schildern (Nohl & Somel 2016). Diese Studie diente u. a. dazu, die in Kapitel 2 skizzierte theoretische Unterscheidung von formalen Organisationen, Organisationsmilieus und sozialen Milieus in Organisationen mit empirischer Forschung zu konfrontieren. Das neue Curriculum haben wir als Kodex formaler Regeln auf der Makroebene begriffen, der vom Nationalen Erziehungsministerium allen Organisationen auf der Mesoebene, d. h. vor allem den einzelnen Primarschulen, auferlegt wurde. Die Forschungsfrage lautete nun, wie die formalen Regeln des neuen Curriculums in Schulorganisationen, deren Mitglieder verschiedenen Sozial- und Organisationsmilieus angehören, praktiziert werden. Eine zentrale Vorannahme war dabei, dass die Herkunftsmilieus der Schüler*innen eine große Bedeutung für die jeweilige Schule haben. Um eine möglichst hohe Varianz der Milieus von Schüler*innen und ihren Eltern in diesen Organisationen zu erzielen, haben wir zwei ländlich geprägte Schulen (in einem anatolischen Dorf und einer ebenda gelegenen Kleinstadt) mit drei städtisch geprägten Schulen verglichen. Zudem haben wir das – in der Türkei starke – sozioökonomische Gefälle dadurch abzubilden versucht, dass wir die Schule eines Istanbuler Armutsviertels mit mittelschichtsgeprägten Schulen in Istanbul und einer anatolischen Provinzhauptstadt kontrastiert haben. Der Unterricht wiederum wird zentral von den Lehrer*innen konstituiert, wobei wir bei diesen Unterschiede vor allem in (professions-) generationeller Hinsicht, also hinsichtlich der Einsozialisation in die Organisation Primarschule, angenommen und deshalb sowohl solche Lehrkräfte gesucht haben, die nach der Einführung des neuen (konstruktivistischem) Curriculums ihren Dienst begonnen haben, als auch solche, die im vorangegangenen (behavioristischen) Curriculum beruflich sozialisiert worden waren.
Die kollektiven Orientierungen von Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen haben wir mithilfe von Gruppendiskussionen (Bohnsack 2014) erhoben, während

doi.org/10.35468/6022-07

die Schulorganisationen mittels teilnehmender Beobachtung und Experteninterviews (Meuser & Nagel 2002) mit den Schulleiter*innen erfasst wurden (Tab. 1). Zusätzlich wurden noch fünf Experteninterviews mit Bildungsbürokraten des Schulbezirks und der jeweiligen Provinz geführt. Das gesamte Material wurde mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014; Nohl 2017) interpretiert.

Tab. 1: Übersicht zu den Erhebungen in Schulen (GD = Gruppendiskussion, EI = Experteninterview)

	Schulen	**Schüler*innen der 8. Klasse**	**Eltern**	**Lehrer*innen**	**Schulleiter*innen**
Erhebungen	Schule im Dorf	5 GD	6 GD	2 GD	2 EI
	Schule in Kleinstadt	4 GD	2 GD	2 GD	2 EI
	Schule in Provinzhauptstadt	4 GD	3 GD	3 GD	2 EI
	Schule in Istanbuler Mittelschichtsquartier	2 GD	2 GD	3 GD	1 EI
	Schule in Istanbuler Armutsviertel	3 GD	2 GD	3 GD	2 EI

Neben diesen Interviews und Gruppendiskussionen wurde es im Zuge der Studie auch noch nötig, eine Reihe formaler Regeln des Erziehungsministeriums – neben dem Curriculum – ebenso zu berücksichtigen wie die zentralen Aufnahmeprüfungen für die Gymnasien, in denen nicht nur die Schüler*innen miteinander konkurrierten, sondern aus deren Erfolg auch die Primarschulen ihr Prestige (und damit eine Möglichkeit, attraktive, d. h. sozial gut gestellte Schüler*innen zu gewinnen) ziehen. Durch die umfassende Anlage dieser Untersuchung wurde es möglich, auch bestimmte Aspekte des Feldes der schulischen Bildung zu rekonstruieren.
Deutlich wird in der Anlage dieser Studie – wie auch in denjenigen Studien, die für die methodologischen Reflexionen von Helsper et al. (2010) Pate standen –, dass die Mehrebenenanalyse der Schule sinnvoller Weise zugleich als *Mehrebenenvergleich* (Nohl 2013) vollzogen wird. Die Praktizierung eines Curriculums kann nämlich nicht alleine unter Berücksichtigung der sozialen Entitäten, die *eine* Schule ausmachen, rekonstruiert werden, sondern wird in ihrer Heterogenität gerade durch den Vergleich dieser Mehrebenengefüge in unterschiedlichen Schulen evident.

doi.org/10.35468/6022-07

4 Ausblick

Die in diesem Beitrag vorgestellte relational-praxeologische Perspektive eignet sich nicht nur zur Erforschung von Schule, sondern auch von anderen sozialen Phänomenen (Nohl 2020). Aufgrund deren Komplexität, die durch das Zusammenspiel verschiedener sozialer Entitäten hervorgebracht wird, lässt sich die relational-praxeologische Forschungsperspektive jedoch besonders gut auf die Schule beziehen. Doch auch wenn sich das Schulische aus den relationalen und relationierenden Praktiken in und zwischen unterschiedlichen sozialen Entitäten konstituiert, neigt deren Darstellung, allzumal in einer knappen Skizze, dazu, diese nicht nur zu verdinglichen, ihnen also eine Substanz und Realität zu unterstellen, die sie ohne die sie konstituierenden relationalen Praktiken nicht hätten, sondern sie auch zu verkürzen. An dieser Stelle soll für beide Punkte nur auf jeweils eine Forschungsstrategie verwiesen werden, die ich nicht berücksichtigen konnte: Um die relationale *Genese* jener sozialen Entitäten, die ich in diesem Beitrag grundlagentheoretisch herausgearbeitet habe, empirisch zu analysieren, ist neben der historischen Forschung die rekonstruktive Längsschnittanalyse wegweisend (siehe etwa Krüger et al. 2019; Helsper et al. 2020; Košinár 2022). Dass diese sozialen Entitäten, die Schule heute ausmachen, aber nicht nur in den relationalen Praktiken zwischen Menschen entstehen, wird deutlich, wenn man deren Verwicklung mit materiellen Dingen in den Blick nimmt (etwa Nohl 2011; Asbrand & Martens 2018, S. 124ff.; Matthes & Herrmann 2018). Nicht nur in diesen Hinsichten steht die dokumentarische Interpretation des Schulischen noch vor großen Aufgaben.

Literatur

Amling, Steffen (2016). Blicke auf Schülerinnen – Formen und Genese der milieuspezifischen Wahrnehmungspraxis von Grundschullehrerinnen. In Gunter Graßhoff, Friederike Schmidt & Marc Schulz (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 193-207). Weinheim: Beltz/Juventa.

Amling, Steffen & Vogd, Werner (Hrsg.) (2017). *Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.

Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Asbrand, Barbara, Martens, Matthias & Nohl, Arnd-Michael (2020). Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung (ces), S. 299-328.

Bloh, Thiemo (2021). *Kooperation und Praxiskompetenz. Eine praxeologische Perspektive auf kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung von Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: utb.

Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: utb.

Bourdieu, Pierre (1992). *Sozialer Sinn*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loic (2006). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

doi.org/10.35468/6022-07

Dewey, John & Bentley, Arthur F. (1989). Knowing and the Known. In Jo Ann Boydston (Hrsg.), *John Dewey – The Later Works, 1925-1953, Vol. 16: 1949-1952* (S. 1-294). Carbondale: SUV.

Emirbayer, Mustafa (2018). Manifest für eine relationale Soziologie. In Heiko Löwenstein & Mustafa Emirbayer (Hrsg.), *Netzwerke, Kultur und Agency* (S. 30-73). Weinheim: Beltz.

Engel, Juliane (2020). Zum sichtbar Unsichtbaren. Relationale Praktiken der Subjektivation in der Videographieforschung. In Robert Kreitz, Christine Demmer, Thorsten Fuchs & Christine Wiezorek (Hrsg.), *Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung* (S. 61-85). Opladen: Budrich.

Goffman, Erving (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Helsper, Werner, Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2010). Qualitative Mehrebenenanalyse. In Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 119-135). Weinheim und München: Juventa.

Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten & Thiersch, Sven (2013). Orientierungsrahmen zwischen Kollektivität und Individualität – ontogenetische und transformationsbezogene Anfragen an die dokumentarische Methode. In Peter Loos, Arnd-Michael Nohl, Aglaja Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode* (S. 111-140). Opladen: Budrich.

Helsper, Werner, Dreier, Lena, Gibson, Anja, Kotzyba, Katrin & Niemann, Mareke (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, Werner, Gibson, Anja, Kilias, Wanda, Kotzyba, Katrin & Niemann, Mareke (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: Springer VS.

Hinzke, Jan-Hendrik (2018). *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen.* Wiesbaden: Springer VS.

Košinár, Julia (2022). Phasenspezifische Orientierungen von Schweizer Primarschulstudierenden im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (2), S. 268-285.

Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner, Thiersch, Sven & Ziems, Carolin (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.

Krüger, Heinz-Hermann, Hüfner, Kilian, Kessler, Catharina, Kreuz, Stephanie, Leinhos, Patrick & Winter, Daniela (2019). *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihren Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie*. Wiesbaden: Springer VS.

Krüger, Heinz-Hermann, Kessler, Catharina & Winter, Daniela (2016). *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen.* Wiesbaden: Springer VS.

Luhmann, Niklas (1964). *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. Berlin: Duncker & Humblot.

Mannheim, Karl (1964). Das Problem der Generationen. In Ders., *Wissenssoziologie* (S. 509-565). Neuwied: Luchterhand.

Mannheim, Karl (1980). Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Martens, Matthias & Asbrand, Barbara (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (1), S. 72-90.

Matthes, Dominique & Damm, Alexandra (2020). Berufskampagnen als empirisches Datum von Bildern zum Lehrerwerden und Lehrersein – dokumentarische Analyse und professionstheoretische Diskussion von Lehrerbildern in Gratispostkarten. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung,* 9 (1), S. 126-141

Matthes, Dominique & Pallesen, Hilke (2022). „Sie möchten jeden Morgen früh aufstehn…?" (Mediale) Bilder von Lehrer*innen, ihrem Beruf und Schue - eine Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule* (S. 1-36). Wiesbaden: Springer VS.

Matthes, Dominique & Herrmann, Ina (2018). (Neue) Wege zum Raum – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven qualitativ-rekonstruktiver Forschungspraxis. In Maja S. Maier, Catharina I. Keßler, Ulrike Deppe, Anca Leuthold-Wergin & Sabine Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung* (S. 247-270). Wiesbaden: Springer VS.

doi.org/10.35468/6022-07

Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2002). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Alexander Bogner, Beate Littig & Wolfgang Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview* (S. 71-93). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Nentwig-Gesemann, Iris (1999). *Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel*. Opladen: Leske + Budrich.

Nentwig-Gesemann, Iris & Gerstenberg, Frauke (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh) pädagogischen Settings. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Nora Hoffmann (Hrsg.), *Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode* (S. 131-150). Opladen: Budrich.

Nentwig-Gesemann, Iris & Nicolai; Katharina (2014). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 45-72). Opladen: Budrich.

Nohl, Arnd-Michael (2021). Horizonte der Systematisierung in der Erziehungswissenschaft: Zu den Potentialen eines reflexiven Verhältnisses theoretischer Grundbegriffe und empirischer Rekonstruktion. In Christiane Thompson, Malte Brinkmann & Markus Rieger-Ladich (Hrsg.), *Praktiken und Formen der Theorie* (S. 186-202). Weinheim & München: BeltzJuventa.

Nohl, Arnd-Michael (2020). Generation als Grundbegriff relational-praxeologischen Denkens in der Erziehungswissenschaft. In Olaf Dörner, Denise Klinge, Franz Krämer & Franziska Endress (Hrsg.), *Metapher, Medium, Methode* (S. 39-52). Opladen: Budrich.

Nohl, Arnd-Michael (2019). Die dokumentarische Interpretation öffentlicher Diskurse am Beispiel des Missbrauchsskandals in pädagogischen Einrichtungen. In Olaf Dörner, Peter Loos, Anne Schondelmayer & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 88-116). Opladen: Budrich.

Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode*. Wiesbaden: Springer VS.

Nohl, Arnd-Michael (2016). Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 4 (2), S. 116-136.

Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode.* Wiesbaden: Springer VS.

Nohl, Arnd-Michael (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nohl, Arnd-Michael (2006). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nohl, Arnd-Michael & Somel, Rahşan Nazlı (2016). *Education and Social Dynamics: A Multilevel Analysis of Curriculum Change in Turkey.* London/New York: Routledge.

Schmid, Hans (1989). *Religiosität der Schüler und Religionsunterricht an der Berufsschule. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schütz, Alfred (1971). *Gesammelte Aufsätze I*. Den Haag: Martinus Nijhoff.

Somel, Rahşan Nazlı (2019). *A relational approch to educational inequality: Theoretical reflections and empirical analysis of a Primary Education School in Istanbul*. Wiesbaden: Springer VS.

Sturm, Tanja (2014). Unterrichtliche Praktiken der (Re-)Produktion von Differenz in der Freiarbeit. In Michael Lichtblau, Daniel Blömer, Ann-Kathrin Jüttner, Katja Koch, Michaela Krüger & Rolf Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 275-288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wagner-Willi, Monika (2001). Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 121-142). Opladen: Leske + Budrich.

Wagner-Willi, Monika & Sturm, Tanja (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 4.

doi.org/10.35468/6022-07

Teil 2:
Studienreviews

Jan-Hendrik Hinzke und Tobias Bauer

Forschung zu Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode: Ein Studienreview

Zusammenfassung

Innerhalb Dokumentarischer Schulforschung ist die Schulentwicklung ein Gegenstandsfeld, das seit 2006 zunehmend mit der Dokumentarischen Methode beforscht wird. So liegt mittlerweile eine Reihe entsprechender Veröffentlichungen vor. Während empirische Einzelstudien überwiegen, finden sich auch methodologisch-methodische Vergewisserungen, die auf der Basis vorliegender Studien erstellt wurden. Mit dem Studienreview ist das Anliegen verbunden, einen systematischen Überblick über das Gegenstandsfeld zu geben, den Forschungsbereich also gleichsam zu kartieren (‚mapping the field'). Aufbauend auf einer kritischen Würdigung des Forschungsstandes werden Forschungsdesiderate für eine künftige Dokumentarische Schulentwicklungsforschung sichtbar gemacht (‚inspiring the field').

Schlüsselwörter

Schulforschung, Schulentwicklung, Dokumentarische Methode, Studienreview, Dokumentarische Schulentwicklungsforschung

Abstract

Research on School Development Using the Documentary Method: A Study Review

Research on school development using the Documentary Method has been growing since 2006. Indeed, several publications are now available in this research field. While individual empirical studies predominate, publications that focus on methodological and methodical topics can also be found. The present study review aims to provide a systematic overview of the research field of school development – that is, the review has the goal of *mapping the field*. Based on a critical appraisal of the current state of research, desiderata for future research on school development using the Documentary Method are addressed – that is, with the goal of *inspiring the field*.

doi.org/10.35468/6022-08

Keywords
school education research, school development, Documentary Method, study review, documentary research on school development

1 Einleitung

Mit dem Abschluss des Herausbildungsprozesses von Schule als Institution um 1920 (Volksschulbildung für alle mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht in Deutschland) ist die Entwicklung von Schule nicht abgeschlossen. Vielmehr stellt sie einen andauernden Prozess dar, der sich in einem Wechselspiel mit sich verändernden (gesellschaftlichen) Bedingungen vollzieht (Zymek 2008). Dabei lassen sich zwei idealtypische Richtungen unterscheiden. Auf der einen Seite stehen Entwicklungen, die aus anderen gesellschaftlichen Teilbereichen auf das Schulsystem einwirken – Schulentwicklung reagiert dann auf derartige Phänomene wie beispielsweise Migration, Inklusion oder Digitalisierung. Auf der anderen Seite finden sich Entwicklungen, die im Schulsystem emergieren – Schulentwicklung setzt dann an der Veränderung schulinterner Bedingungen und Bedürfnisse, oftmals auch auf der Ebene von Einzelschulen, an. Beispiele hierfür wären Entwicklungen, die etwa aus einem kollegialen Feedback zu Aspekten der eigenen schulischen Praxis hervorgehen oder sich in der Folge schulinterner Fortbildungen ergeben. Diese idealtypischen Richtungen sind unweigerlich miteinander verbunden. So spricht auch Hans-Günter Rolff (1984) von einer „untrennbare[n] Einheit von innerer und äußerer Schulreform" (S. 66).

Es deutet sich hiermit bereits an, dass sich Schulentwicklungsprozesse in einer komplexen Mehrdimensionalität vollziehen, die u. a. historische Entwicklungen und aktuelle Bedingungen, die vielschichtige Relation von Schulsystem und weiteren gesellschaftlichen Teilsystemen sowie das Verhältnis von Schule als Institution und Schule als je individuelle Organisation umfasst. Angesichts dieser Komplexität und stetigen Aktualität stellt Schulentwicklung für die quantitative wie qualitativ ausgerichtete Schulforschung ein spannendes wie ergiebiges Forschungsfeld dar – auch für jene qualitativ-rekonstruktiv ausgerichtete Forschung, die mit der Dokumentarischen Methode operiert. Im Rahmen der im Netzwerk Dokumentarische Schulforschung (NeDoS) erstellten Heuristik von in der Schulforschung existierenden Gegenstandsfeldern wurde die Schulentwicklung entsprechend als ein eigenständiges Gegenstandsfeld identifiziert (s. Hinzke et al. i. d. B.).

Vor dem Hintergrund der obigen Darlegungen und den folglich breiten Anschlussmöglichkeiten für Forschung überrascht wenig, dass der Begriff ‚Schulentwicklung' im wissenschaftlichen Diskurs eher „diffus" (Rolff 2016, S. 115) verwendet wird. Eine gemeinsame Klammer der meisten schulischen Ansätze und wissenschaftlichen Verständnisse ist dabei jedoch, dass Schulentwicklung einen

doi.org/10.35468/6022-08

Prozess beschreibt, der auf das Erreichen eines bestimmten Ziels ausgerichtet ist und sich in diesem Sinne nicht einfach ergibt, sondern programmatischen Ansprüchen folgt (etwa Goldmann 2017). Die Dokumentarische Methode bietet vor diesem Hintergrund das Potenzial, die Ebene der zielgerichteten Programmatik und die Ebene der Praxis der Durchführung von Schulentwicklungsprozessen zu unterscheiden und zu erschließen, wie die an Schulentwicklung beteiligten Akteur*innen mit diesem Unterschied und der daraus ggf. entstehenden Spannung umgehen.

Der Beitrag verfolgt das Ziel, einen Überblick über die Erforschung des derart umrissenen Gegenstandsfeldes Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode zu geben. Dazu wird der Begriff der Schulentwicklung im Folgenden zunächst näher ausgeleuchtet, indem die Genese der Schulentwicklungsforschung in der Schulforschung skizziert wird (Kap. 2). Den Kern des Beitrags stellen Ergebnisse eines systematischen Studienreviews zu der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulentwicklungsforschung dar (Kap. 3). Der Beitrag schließt mit einer Diskussion dieser Ergebnisse, wobei Forschungsdesiderate, Potenziale und Limitationen einer Dokumentarischen Schulentwicklungsforschung thematisiert werden (Kap. 4).

2 Schulentwicklung(sforschung) in Deutschland – ein Rückblick

Wenngleich Schulentwicklung – verstanden als (Weiter-)Entwicklung von Schule – schon immer mit Schule als gesellschaftlicher Institution verbunden war[1], haben systematische Betrachtungen zum Gegenstand Schulentwicklung in Deutschland erst Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre ihren Ursprung. Ausgehend von der von Picht (1965) ausgerufenen „deutschen Bildungskatastrophe“ entstand eine Debatte über die Reformierung des deutschen Schulwesens, in der kaum auf wissenschaftlich gesicherte Daten zu dessen Leistungsfähigkeit zurückgegriffen werden konnte. Mit der Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur Einrichtung des wissenschaftlich begleiteten Modellversuchs Gesamtschule (Deutscher Bildungsrat 1969) sollte sich das ändern. So war mit dem Gesamtschulversuch eine wissenschaftliche Begleitforschung verbunden, die die „Wirkungen der Gesamtschule im Vergleich zum herkömmlichen Bildungswesen“ (Fend 1982, S. 13) erfassen sollte und die wegweisend für die sich daraufhin etablierende (quantitative) Schulforschung war. Der Begriff Schulentwicklung wurde dabei u. a. im Kontext der Darlegung der Umsetzung der Begleitforschung, die zunächst von ausgewählten Instituten der Universitäten, später von einem

1 Beispielsweise begreift Rolff (1993) Schule als „ein Produkt historisch gewordener Entwicklungen“ (S. 186).

doi.org/10.35468/6022-08

noch einzurichtenden, universitätsübergreifenden „Institut für Schulforschung und Schulentwicklung“ (Deutscher Bildungsrat 1969, S. 20) geleistet werden sollte, und entsprechend bildungspolitisch gesetzt. 1973 wurde die „Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung“, das gegenwärtige „Institut für Schulentwicklungsforschung“, an der Technischen Universität Dortmund eingerichtet und damit der Begriff der Schulentwicklung verfestigt (Rolff 2016, S. 115).
Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Modellversuch Gesamtschule führten schließlich zu einem (vorläufigen) Ende der Bearbeitung der Schulsystemfrage (Rolff 1993, S. 107) und zu einer Hinwendung zur Einzelschule als ‚pädagogischer Handlungseinheit‘ (Fend 1986). Vor dem Hintergrund der Feststellung, dass die Unterschiede zwischen einzelnen Schulen größer als zwischen den Schulsystemen (integrierte Gesamtschule vs. herkömmliches gegliedertes Schulsystem) waren, fand nun eine Beschäftigung mit den Qualitätsmerkmalen der Einzelschule statt. Schulkultur und Unterrichtsqualität wurden zu zentralen Indikatoren respektive Bezugsgrößen in der Debatte um Schulqualität (z. B. Rolff 1993), die in eine normative Gegenüberstellung ‚guter‘ und ‚schlechter‘ Schulen mündete (z. B. Fend 1986). Schulentwicklung bedeutete in dieser Hinsicht vor allem, die Qualität und Kultur der Einzelschule zu verbessern (Holtappels 1995).
Im Zuge der bildungspolitischen Reaktionen auf die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wurde die Hinwendung zur Einzelschule auch in der ‚neuen Steuerung‘ des deutschen Bildungssystems sichtbar. Die Umorientierung von der Input- zur Outcomesteuerung führte zu einer Stärkung der Autonomie der Einzelschulen (Fischer & Rolff 1997; Steffens 2009), die zur Qualitätssicherung und -entwicklung des deutschen Bildungswesens mit der Initiierung eines Bildungsmonitorings einherging (Baumert 2001). Mit Beginn der 2000er Jahre bestimmten Interventionsevaluationen und Wirksamkeitsanalysen die Schul(entwicklungs)forschung (Kolbe 2010; Maag Merki & Werner 2013; Berkemeyer & Hermstein 2018). Dabei wurde im Wesentlichen an den bestehenden Diskurs um Schul- und Unterrichtsqualität und vorliegende Operationalisierungen/Kriterien angeschlossen. Ziel war es, die Entwicklung der Einzelschule evaluationsbasiert anzustoßen, um deren Qualität und auf diese Weise die Qualität des gesamten deutschen Bildungssystems zu steigern. Ein weiteres zentrales Moment der Schulentwicklung(sforschung) nach TIMSS-1995/PISA-2000 ist die breite Realisierung der seit den 1960er Jahren existierenden Ganztagsschulidee (Kuhlmann & Tillmann 2009). Darüber hinaus wird (die) Schulentwicklung(sforschung) der letzten beiden Jahrzehnte von fortwährend neuen gesellschaftlichen Bedingungen wie Inklusion, Digitalisierung, Nachhaltigkeit und Gendersensibilität bestimmt – ein Umstand, der dazu führt, dass Schulentwicklungsforschung als „gehetzte Disziplin“ (Berkemeyer 2016, S. 205) bezeichnet werden kann. Neben weiterhin vorhandene Schulentwicklungsinitiativen einzelner Schulen treten Modell- und Innovationsvorhaben, die mehrere

doi.org/10.35468/6022-08

Schulen umfassen (Maag Merki 2021) und bei denen Ergebnisse der Begleitforschung auch zur Anregung weiterer Entwicklungen in das Schulsystem zurückgespielt werden. Entsprechend vielfältig wird der Begriff Schulentwicklung im Diskurs verwendet, wenngleich die Differenzierung nach den Bereichen Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung weit verbreitet ist (Rolff 2016). Mit der Umorientierung der Steuerung und der damit einhergehenden Autonomie der Einzelschule wurde die Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen wie auch die Verantwortung für die Qualitätssicherung und -entwicklung hauptsächlich an die Schulen und die dortigen Akteur*innen abgegeben (diese Entwicklung nachzeichnend auch Bastian & Hinzke 2023). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die Praxis der Schulentwicklung in den Schulen aussieht und wie die an die Schulen gestellten Anforderungen von den dortigen Akteur*innen bearbeitet werden. Eben jene Frage vermag die mit der Dokumentarischen Methode operierende Schulentwicklungsforschung zu beantworten, die seit 2006 zunehmend Bedeutung erlangt – wie die im anschließenden Abschnitt dargestellten Ergebnisse des Studienreviews zeigen.

3 Studienreview „Dokumentarische Schulentwicklungsforschung"

3.1 Anlage und Vorgehen

Als Studienreview wird im Folgenden ein systematischer, über transparente methodische Schritte erstellter Überblick über die mit der Dokumentarischen Methode operierende deutschsprachige Erforschung von Schulentwicklung verstanden. Folgende drei Ziele wurden mit der Erstellung dieses Studienreviews verbunden (auch Bauer et al. 2020): Erarbeitung eines Überblicks über vorliegende Studien zur Schulentwicklung im Feld der Schulforschung, in denen die Dokumentarische Methode bislang zum Einsatz kam; Generierung eines Verständnisses bezüglich der Spezifik der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulentwicklungsforschung und Entwicklung von Forschungsdesideraten auf Basis der Identifikation von offenen Fragestellungen bzw. Leerstellen.

Zur Erreichung dieser Ziele wurde mittels einer mehrstufigen Recherche eine erste Liste an veröffentlichten Studien erstellt, die a) (Aspekte von) Schulentwicklung thematisieren und b) mit der Dokumentarischen Methode operieren. Entsprechend stellten die Begriffe ‚Schulentwicklung' und ‚Dokumentarische Methode' jene Schlüsselwörter dar, nach denen die Studien recherchiert wurden. Zurückgegriffen wurde dabei auf verschiedene Datenbanken, angefangen von der von Arnd-Michael Nohl verwalteten „Liste von Publikationen mit Bezug zur Dokumentarischen Methode" in den Fassungen vom 07.01.2020 sowie vom

doi.org/10.35468/6022-08

13.03.2021[2] über die Recherche in den Bibliothekssystemen der Universitäten Bielefeld, Halle-Wittenberg und Hamburg bis hin zur Nutzung der Literaturdatenbanken FIS Bildung und Google Scholar. Zudem wurde das Schneeballprinzip genutzt, indem Literaturverweisen innerhalb der gesichteten Studien nachgegangen wurde. Darüber hinaus wurden ausgewählte Autor*innen, die sich durch die Recherche als einschlägig herauskristallisiert haben, um weitere Literaturhinweise gebeten.

Die auf diese Weise gefundenen Studien wurden nicht automatisch in das Studienreview aufgenommen. Vielmehr erfolgte bei jeder Publikation eine Prüfung des Textes. Dies erwies sich als notwendig, da sich herausstellte, dass insbesondere das Thema ‚Schulentwicklung' nicht bei jeder gefundenen Studie im Zentrum stand bzw. der Begriff teilweise überhaupt nicht in der Veröffentlichung genutzt wurde – was als weiterer Beleg der oben konstatierten Diffusität des (Forschungs-)Gegenstandes Schulentwicklung verstanden werden kann. In Folge dieser Beobachtung wurden nur jene Veröffentlichungen in das Studienreview aufgenommen, in denen der Begriff ‚Schulentwicklung' verwendet wird und in denen die Forschung gemäß unserer Interpretation im Schulentwicklungsdiskurs bzw. in einem diesbezüglichen Teilbereich verortet wird. Ausgangspunkt war damit, wie die jeweiligen Autor*innen ihre Studien selber verorten – auch wenn die Einschätzung dieser Verortung z. T. einer Interpretationsleistung bedurfte.

3.2 Überblick über die recherchierten Studien

Auf diese Weise entstand eine Liste von ursprünglich 16 publizierten Studien (Bauer et al. 2020), die durch eine erneute Recherche auf 47 Studien erweitert werden konnte (Stand: Mai 2022). Dieser Anstieg lässt sich u. a. dadurch erklären, dass im Jahr 2021 ein Sammelband erschienen ist, der für die Thematik einschlägig ist (Zala-Mezö et al. 2021a). Auch dadurch stammen die meisten berücksichtigten Studien aus dem Jahr 2021 (n=18), während sich die übrigen 28 Studien auf die Jahre 2006 bis 2020 verteilen, bei einer Studie aus 2022. Dabei fällt auf, dass die Zahl der Publikationen angestiegen ist. So finden sich von 2006 bis einschließlich 2010 drei Studien im Review, von 2011 bis einschließlich 2015 elf Studien und von 2016 bis einschließlich 2020 14 Studien. Des Weiteren zeigt sich eine Vielfalt von Veröffentlichungsformen. Mit einem Veröffentlichungsjahr bis einschließlich 2020 fanden je zehn Zeitschriftenartikel und Monographien (v. a. Qualifikationsarbeiten) Eingang in das Review, hinzu kommen acht Sammelwerkbeiträge. Insbesondere durch den oben angeführten Sammelband dominieren allerdings nun insgesamt die Sammelwerkbeiträge, deren Zahl einschließlich des Veröffentlichungsjahrs 2021 bei 26 liegt, während die Anzahl der Zeitschriftenartikel und Monographien gleich geblieben ist.

2 https://www.hsu-hh.de/geiso/wp-content/uploads/sites/497/2020/03/LitdokMeth20-01-07.pdf, https://www.hsu-hh.de/systpaed/wp-content/uploads/sites/755/2021/03/LitdokMeth21-03-13.pdf

doi.org/10.35468/6022-08

Mit der entstandenen Liste geht kein Anspruch auf Vollständigkeit einher. Vollständigkeit wird angesichts des relativen dynamischen Forschungsfeldes auch nicht als sinnvoll erachtet, vielmehr geht es darum, ein aktuell aussagekräftiges, gesättigtes Sample an Studien gebildet zu haben. Sättigung zeigte sich dabei v. a. darin, dass sich trotz fortgesetzter Recherche auf verschiedenen Wegen wiederholt dieselben Studien fanden.
Zur Auswertung der aufgelisteten Studien wurde auf eine im NeDoS erarbeitete Matrix zurückgegriffen, die ebenfalls bei der systematisierenden Analyse anderer Gegenstandsfelder Anwendung findet und sich auch durch die Erweiterung des Samples im Bereich der Schulentwicklungsforschung bewährt hat. Diese Matrix umfasst folgende Analysekategorien: Forschungsgegenstand und Forschungsfrage, Aufgriff des Forschungsstandes, Datenerhebung, Datenauswertung, Ergebnisse und Erkenntnisse sowie weitere Auffälligkeiten.
Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse des Studienreviews präsentiert. Dabei wird darauf fokussiert, wie sich die Forschungsgegenstände sowie die dargelegten Verfahren der Datenerhebung und Datenauswertung studienübergreifend systematisieren lassen.[3]

3.3 Ergebnisse zu den Forschungsgegenständen

Systematisch und idealtypisch lassen sich methodisch-methodologisch ausgerichtete Studien (A) von gegenstandsbezogen ausgerichteten Studien (B) unterscheiden. Die aufgenommenen methodisch-methodologischen Beiträge zeichnet aus, dass sie auch gegenstandsbezogene Ergebnisse präsentieren. Diese dienen dabei mehrheitlich der Exemplifizierung des zentralen Anliegens der Verhandlung methodisch-methodologischer Aspekte. Das Studienreview zeigt weiter, dass in den gegenstandsbezogenen Beiträgen methodologisch-methodische Aspekte unterschiedlich intensiv verhandelt werden.[4]

A) Methodisch-methodologisch orientierte Studien

Im Bereich der methodologisch-methodisch orientierten Studien wird sichtbar, dass nicht alle Beiträge eine eigene empirische Forschung präsentieren, allerdings auf der Basis empirischer Forschung anderer und/oder der Reflexion eigener Forschungspraxis argumentieren (etwa Kramer 2021; Moldenhauer 2021). Um den Begriff der ‚Studie' jedoch nicht auf die Darlegung einer eigenen empirischen Forschung engzuführen, werden auch diese Beiträge als Studie bezeichnet. Es lassen sich verschiedene Fokusse ausmachen:

3 An dieser Stelle sei Carolin Bahr (Universität Bielefeld) unser herzlicher Dank ausgesprochen, die uns als studentische Mitarbeiterin im NeDoS nicht nur bei der Recherche der Studien, sondern auch bei deren Sichtung und Interpretation engagiert und kompetent unterstützt hat.
4 Auf Grund dieser Überlagerungen, in denen sich die thematische Reichhaltigkeit der Veröffentlichungen dokumentiert, wurden manche Studien mehrfach zugeordnet.

doi.org/10.35468/6022-08

- Grundlegung eines dokumentarischen Zugriffs auf Schulentwicklung (Asbrand et al. 2006, 2019; Kramer 2021; Moldenhauer 2021; Zala-Mezö et al. 2021b);
- Gruppendiskussionsverfahren als Forschungszugang im Bereich der Schulentwicklungsforschung (Asbrand et al. 2006; Moldenhauer 2019; Bauer et al. 2020);
- Rekonstruktive Längsschnittforschung mit der Dokumentarischen Methode im Bereich der Schulentwicklungsforschung (Fölker 2013);
- Polykontexturanalyse im Kontext einer Dokumentarischen Schulentwicklungsforschung (Goldmann 2021a);
- Dokumentarische Evaluationsforschung im Bereich der Schulentwicklung (Asbrand & Bietz 2019; Asbrand & Martens 2021).

B) Gegenstandsbezogene Studien

Im Bereich der gegenstandsbezogenen Studien ist zunächst die Themenvielfalt augenscheinlich. Zu den meisten Themen liegen bislang nur einzelne Studien vor, eine weitere Bündelung scheint nicht umstandslos möglich. Darüber hinaus fällt auf, dass der Stellenwert von Schulentwicklung in den jeweiligen Veröffentlichungen variiert. Während sich Studien finden, in denen sich im gesamten Text auf Schulentwicklung bezogen wird (etwa Rehm 2018; Zala-Mezö et al. 2021b), gibt es auch Studien, in denen der Schulentwicklungsbegriff zwar eingangs und in der Diskussion präsent ist, in der Ergebnisdarstellung aber nicht verwendet wird (etwa Kamm 2021; Katenbrink 2021; Köpfer et al. 2021).

Thematisch lassen sich die Beiträge noch einmal idealtypisch in drei Gruppen unterteilen. Während sich manche Studien damit beschäftigen, wie bildungspolitische Reformen, insbesondere Impulse der ‚neuen' Steuerung im Zuge von Schulentwicklungsprozessen aufgegriffen und prozessiert werden (B.1), widmen sich andere Studien Anforderungen, die zum einen aus anderen gesellschaftlichen Teilbereichen stammen, zum anderen schulischen Logiken und Bedürfnissen entspringen, und die nicht (primär) auf bildungspolitischen Entscheidungen beruhen (B.2). Eine dritte Gruppe von Studien widmet sich Schulentwicklung als solcher, d. h. Ansprüchen und Praxen, die Schulentwicklung kennzeichnen (B.3).

B. 1) Bildungspolitische Reformen

- Implementation von Bildungsstandards (Zeitler et al. 2012, 2013)
- Schulautonomie, Implementierung von Selbstevaluation (Schwarz 2014); Umgang mit neuer Steuerung, selbständige Schule (Miceli 2018, 2021)
- Integration von Haupt- und Realschulbildungsgang (Fölker 2016)
- Lehrer*innenprofessionalisierung im Übergang von der Halb- zur Ganztagsschule (Rehm 2018)
- Umgang mit evidenzbasierter Steuerung (Kallenbach & Dedering 2021; Kallenbach 2022); dateninduzierte Schulentwicklung (Racherbäumer & Bremm 2021)

doi.org/10.35468/6022-08

- Bearbeitung von Schulinspektion (Katenbrink 2021; Katenbrink & Wischer 2021)
- Umgang von Lehrkräften mit zentralen Vergleichsarbeiten (Thiel 2021)
- Umgang von Lehrkräften mit Partizipationsräumen von Schüler*innen (Änderung im Schweizer Schulgesetz) (Zala-Mezö et al. 2021b)

B. 2) Anforderungen an und in Schule

- Regionale Steuergruppenarbeit zur Förderung mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts (Sturm 2010)
- Unterrichtsentwicklung: Fortbildungs- und Kooperationsverständnis von Lehrpersonen als Multiplikator*innen (Bergmüller & Asbrand 2010); Umsetzung einer Intervention zum selbstregulierten Lernen (Emmerich & Werner 2013); Alternative Formen der Leistungsbewertung (Trumpa & Greiten 2016); Change Agents im Kontext Lernstrategievermittlung und -förderung im Unterricht (Stralla 2019)
- Herstellung schulischer Ordnung an Schulen in segregierten Lagen (Fölker et al. 2013); Orientierungen an Primarschulen in benachteiligten Lagen (Kamm 2021)
- Orientierungen an Internatsschulen zu Internationalität und Internationalisierung (Deppe 2020); Orientierungen bezüglich Schulentwicklung unter Transnationalisierungsbedingungen (Hinrichsen & Hummrich 2021)
- Teilnahme am Deutschen Schulpreis (Albers & Hinzke 2021)
- Ungleichheit in Bezug auf (Migrations-)Differenz (Hertel 2021)
- Anforderungsbereich Inklusion: Professionalisierungsanreize durch flexible Schuleingangsphase (Geiling & Söllner 2011); Handlungspraxis Schulleitender (Köpfer 2015; Köpfer & Mejeh 2017); Umgang der Schule mit dem an sie formulierten Auftrag (Laubenstein et al. 2015); Programmatik und Praxis der Inklusion (Reiss-Semmler 2019); inklusive Schulentwicklung: Inklusionsbedingungen (Köpfer et al. 2021)

B. 3) Schulentwicklung als solche

- Bearbeitung von Entwicklungsanlässen in schulischen Gruppen (Baum 2014)
- Auswirkungen der Arbeitssituation (u. a. von Schulentwicklungsanforderungen) auf Schulleitungen (Hohberg 2015)
- Programmatik und Praxis der Schulentwicklung bzw. der Kooperation unter Lehrkräften am Beispiel Schulneugründung (Goldmann 2016, 2017, 2021b)
- Bedeutung konjunktiver Erfahrungsräume für Schulentwicklungsprozesse (Paseka & Hinzke 2021)

doi.org/10.35468/6022-08

3.4 Ergebnisse zur Datenerhebung

Da in den methodisch-methodologischen Studien in der Regel kein eigenes Forschungsdesign umgesetzt wurde bzw. Daten aus eigener Forschung eher exemplarisch zur Darlegung methodischer bzw. methodologischer Aspekte genutzt wurden, werden diese Studien im folgenden Review zur Datenerhebung sowie zur Datenauswertung nicht berücksichtigt. Das Sample besteht daher aus den 35 gegenstandsbezogenen Studien.

Bezüglich der in diesen Studien dargelegten Datenerhebung wurden insbesondere die Datenerhebungsverfahren systematisch betrachtet, da diese in allen empirisch ausgerichteten Studien kommuniziert wurden. Es zeigt sich im Studienreview, dass die mit der Dokumentarischen Methode operierende Schulentwicklungsforschung bislang vornehmlich über Gruppendiskussionen (A) sowie – wenn auch weniger – über Interviews (B) betrieben wurde. Darüber hinaus lassen sich Studien ausmachen, in denen verschiedene Erhebungsmethoden kombiniert wurden (C). Erkennbar wird insgesamt, dass alle Studien auf textbasierte Dokumente setzen, während visuelle Daten wie sie etwa Videografien, Fotografien oder Bilder bieten, nicht eingesetzt werden. Mit Blick auf die Studienteilnehmer*innen wird zudem deutlich, dass insbesondere Lehrpersonen und Schulleitungsmitglieder einbezogen werden, selten hingegen Schüler*innen sowie weitere an Schulentwicklung beteiligte schulinterne wie schulexterne Personengruppen und nur einmal Eltern.

A) Einsatz von Gruppendiskussionen

In 28 der 35 gegenstandsbezogenen Studien kamen Gruppendiskussionen zum Einsatz. Differenzieren lässt sich hier – neben der nicht immer kommunizierten Anzahl der pro Studie geführten Diskussionen sowie der Anzahl der pro Gruppe Diskutierenden – insbesondere die Zusammensetzung der Gruppen. Es zeigt sich, dass überwiegend Lehrpersonen beteiligt sind.

- Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen (Bergmüller & Asbrand 2010; Zeitler et al. 2012, 2013; Fölker et al. 2013; Baum 2014; Schwarz 2014; Goldmann 2016, 2021b; Reiss-Semmler 2019; Hertel 2021; Hinrichsen & Hummrich 2021; Kamm 2021, Paseka & Hinzke 2021; Thiel 2021, Zala-Mezö et al. 2021b)
- Gruppendiskussionen mit (Heil-)Pädagog*innen (Geiling & Söllner 2011; Köpfer et al. 2021)
- Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen, pädagogischen Fachkräften und Integrationshelfer*innen (Laubenstein et al. 2015)
- Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen und Schulleitungsmitgliedern (Fölker 2016; Goldmann 2017, 2021a; Bauer et al. 2020; Kallenbach & Dedering 2021; Katenbrink 2021; Katenbrink & Wischer 2021; Kallenbach 2022)
- Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen, Schulleitungsmitgliedern und Schüler*innen (sowie Eltern) (Miceli 2018, 2021)

doi.org/10.35468/6022-08

- Gruppendiskussionen mit Schüler*innen (Hinrichsen & Hummrich 2021)
- Gruppendiskussionen mit Fortbildner*innen (Bergmüller & Asbrand 2010)

Zum Teil finden die Gruppendiskussionen in bestehenden Teams statt – etwa in Fachkonferenzen (etwa Zeitler et al. 2013; Hertel 2021; Hinrichsen & Hummrich 2021) oder Steuergruppen (Baum 2014); teilweise wird bei der Zusammensetzung auf keine vorliegende Zusammenarbeit in Teams geachtet (etwa Schwarz 2014; Kamm 2021). Darüber hinaus wurden Gespräche von Realgruppen erhoben, die nicht durch die Forschungsprojekte angeregt wurden und auch unabhängig davon stattgefunden hätten. Es handelt sich um Mitschnitte von Gruppenarbeitsphasen von Lehrpersonen im Rahmen einer Fortbildung (Emmerich & Werner 2013) und eines Workshops (Fölker et al. 2013) sowie von Teamsitzungen (Fölker 2013; Baum 2014).

B) Einsatz von Einzelinterviews

Interviews mit Einzelpersonen werden ebenfalls in zahlreichen Studien verwendet: 13 der 35 Studien arbeiten mit Interviewdaten. Während Gruppendiskussionen v.a. mit Lehrpersonen durchgeführt wurden, dominieren Einzelinterviews mit Schulleiter*innen. Diese sind häufig als Expert*inneninterview angelegt, vermehrt werden problemzentrierte Interviews geführt, bisweilen auch episodische Interviews.

- Einzelinterviews mit Schulleiter*innen (Hohberg 2015; Köpfer 2015; Trumpa & Greiten 2016; Köpfer & Mejeh 2017; Deppe 2020; Albers & Hinzke 2021; Hertel 2021; Hinrichsen & Hummrich 2021; Paseka & Hinzke 2021; Racherbäumer & Bremm 2021)
- Einzelinterviews mit Steuergruppenmitgliedern (Sturm 2010)
- Einzelinterviews mit Lehrpersonen (Rehm 2018; Stralla 2019)

C) Kombination verschiedener Datenerhebungsmethoden

In mehreren Studien werden Datenerhebungsmethoden miteinander kombiniert, wobei immer entweder Gruppendiskussionen oder Interviews beteiligt sind. Entsprechend werden die betreffenden Studien sowohl oben als auch hier aufgelistet. Die Auswertung der weiteren Datensorten erfolgt zum Teil mit der Dokumentarischen Methode, zum Teil mit anderen Verfahren.
Kombination von Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen (und weiteren pädagogisch Tätigen) und …

- Einzelinterviews mit Schulleitungen (Hertel 2021; Paseka & Hinzke 2021)
- Einzel-/Gruppeninterviews mit Expert*innen der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion, des Pädagogischen Landesinstituts und Berater*innen für Inklusion sowie Onlinebefragung (Laubenstein et al. 2015)
- Kurzfragebögen zu demographischen Angaben (Zeitler et al. 2012)
- Mitschnitte natürlicher Gespräche (Fölker 2013; Baum 2014)

doi.org/10.35468/6022-08

- Gruppendiskussionen mit Schüler*innen, Interviews mit Schulleiter*innen und Homepageanalyse (Hinrichsen & Hummrich 2021)

Kombination von Einzelinterviews mit Schulleiter*innen/Lehrpersonen und…
- Fragebogenstudie (Köpfer & Mejeh 2017)
- ethnographischer Beobachtung und Selbstdarstellung/Selbstzeugnisse (etwa Jahresbücher, Zeugnisse, Dokumente) der Schulen (Deppe 2020)
- vorausgeschaltete Kurzfragen (zum Sampling) (Rehm 2018)
- Beobachtungen (Racherbäumer & Bremm 2021)

3.5 Ergebnisse zur Datenauswertung

Angesichts der Vielzahl der gegenstandsbezogenen Themen (s. Kap. 3.3) und damit verbundener Forschungsfragen geht es im Folgenden nicht darum, inhaltliche Ergebnisse oder Erkenntnisse miteinander zu vergleichen. Vielmehr wird der Fokus darauf gelegt, welche Bedeutung einer Ausdifferenzierung des methodologischen Konzepts der Orientierung in den Ergebnisdarstellungen der 35 gegenstandsbezogenen Studien zukommt (A) und welches Abstraktionsniveau sich zeigt (B).
Vorab sei angemerkt, dass eine Kombination verschiedener Datenauswertungsmethoden eine Seltenheit darstellt (so die Verwendung von Dokumentarischer Methode zusammen mit der Objektiven Hermeneutik bei Baum 2014 bzw. mit der Qualitativen Inhaltsanalyse bei Hohberg 2015). Auffällig ist zudem, dass der Umfang und die Tiefe, mit dem bzw. in der methodische Schritte der Datenauswertung bzw. deren Verankerung in der Methodologie der Dokumentarischen Methode offengelegt werden, stark variieren – und dies nicht nur zwischen Monographien und Zeitschriftenaufsätzen bzw. Sammelwerkbeiträgen, sondern auch innerhalb dieser Publikationstypen. Im Extremfall wird bei Zeitschriftenaufsätzen und Sammelwerkbeiträgen nur darauf verwiesen, dass die Daten mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden.

A) Aufgriff des Konzepts ‚Orientierung'

Das am breitesten, wenn auch nicht von allen Studien aufgegriffene methodologische Konzept der Dokumentarischen Methode stellt das Konzept der Orientierung dar. Während über Gruppendiskussionen direkt kollektive Orientierungen der beforschten Real- bzw. Untersuchungsgruppen eruiert werden, wird das Kollektive von Orientierungen über Individualinterviews indirekt erschlossen. Die Studien differieren dahingehend, ob bzw. wie stark das Konzept der Orientierung in der Ergebnisdarstellung ausdifferenziert wird. So finden sich Studien, die auf Orientierungsrahmen fokussieren (etwa Rehm 2018; Albers & Hinzke 2021; Zala-Mezö et al. 2021b), während andere zwischen Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata differenzieren (etwa Fölker 2013; Racherbäumer & Bremm 2021). Teilweise ist auch von Orientierungsgehalten (etwa Emmerich

doi.org/10.35468/6022-08

& Werner 2013) die Rede, teilweise von Orientierungsmustern als Oberbegriff von Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata (etwa Zeitler et al. 2013). Bisweilen werden Orientierungsrahmen in Verbindung mit konjunktiven Erfahrungsräumen gebracht (etwa Paseka & Hinzke 2021). In anderen Studien wird hingegen entweder überwiegend (etwa Hertel 2021) oder durchgehend (etwa Miceli 2021) der Begriff der Orientierung genutzt, in manchen stehen bestimmte Modi im Zentrum (etwa Deppe 2020; Hertel 2021; Katenbrink 2021). Weiterentwicklungen werden insbesondere dort deutlich, wo Orientierungsrahmen in der Spannung zu Orientierungsschemata analysiert werden (etwa Kallenbach & Dedering 2021; Kamm 2021) oder sog. transjunktive Orientierungsrahmen konstatiert werden (etwa Goldmann 2017).

B) Abstraktionsniveaus

Bezüglich des Abstraktionsniveaus finden sich Studien, in denen Fälle vorgestellt und miteinander verglichen werden, sowie Studien, die von den Einzelfällen abstrahierend Ergebnisse einer Typenbildung präsentieren. Insbesondere in den Zeitschriftenaufsätzen und Sammelwerkbeiträgen überwiegen Falldarstellungen, wobei meist mehrere (kontrastive) Fälle bzw. Sequenzen/Passagen aus Fällen zunächst nacheinander dargelegt werden, ehe sich ein Vergleich bezüglich Gemeinsamkeiten und Unterschiede anschließt (etwa Bergmüller & Asbrand 2010; Emmerich & Werner 2013; Katenbrink & Wischer 2021). Ergebnisse der formulierenden Interpretation werden oftmals nicht mitkommuniziert (eine Ausnahme: Köpfer 2015), stattdessen werden Ergebnisse der reflektierenden Interpretation dargelegt. Nur einmal wird ein Fall im Längsschnitt präsentiert (Fölker 2013); mitunter werden nicht Fallportraits gezeichnet, sondern thematische Aspekte stehen als Vergleichsdimensionen im Zentrum der Darstellung (etwa Fölker et al. 2013; Zeitler et al. 2013). Teilweise wird auf einen Fall fokussiert, der im Anschluss in Relation zu anderen Fällen gesetzt wird (etwa Racherbäumer & Bremm 2021). In den Qualifikationsarbeiten finden sich zumeist ausführliche Darstellungen von (Eck-)Fällen, die dann miteinander verglichen werden, wobei Gemeinsamkeiten und Unterschiede bisweilen im Sinne einer sinngenetischen Typenbildung abstrahiert bzw. spezifiziert werden (etwa Rehm 2018; Reiss-Semmler 2019; Stralla 2019; Kallenbach 2022; in Sammelwerkbeiträgen Hinrichsen & Hummrich 2021; Zala-Mezö et al. 2021b). In anderen Qualifikationsarbeiten wird thematisiert, warum keine Typenbildung durchgeführt wurde (etwa Goldmann 2017; Miceli 2018). Eine soziogenetische Analyse findet sich nur einmal (Sturm 2010).

doi.org/10.35468/6022-08

4 Fazit und Ausblick

Mit dem Beitrag wurde das Ziel verfolgt, auf Basis eines Studienreviews einen Überblick über die derzeitige Dokumentarische Schulentwicklungsforschung zu geben. Die systematische Sichtung vorliegender Studien zeigt, dass die Nutzung der Dokumentarischen Methode eine spezifische Perspektivierung auf die Entwicklung von Einzelschulen als ‚pädagogischen Handlungseinheiten' ermöglicht: Nachgezeichnet werden bislang vornehmlich die Perspektiven von Lehrpersonen und Schulleitungen auf verschiedene Aspekte von Entwicklungen an der eigenen Schule. Diese Aspekte variieren, wobei zwischen primär von außen kommenenden, bildungspolitisch gesetzten Reformen insbesondere im Zuge der ‚neuen' Steuerung und Anforderungen, die primär (auch) aus den Schulen heraus emergieren und qua Schulentwicklung bearbeitet werden, unterschieden werden kann. Drittens werden auch Prozesse der Schulentwicklung an sich fokussiert. Von diesen gegenstandsbezogenen empirischen Studien lassen sich Arbeiten abgrenzen, die stärker methodologische bzw. methodische Aspekte einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulentwicklungsforschung fokussieren. Hier finden sich Reflexionen, die darauf verweisen, dass sich die inhaltliche Erkenntnisgewinnung in Relation zu methodologischen Prämissen und methodischen Entscheidungen befindet. Letztgenannte Prämissen und Entscheidungen werden dabei in den Studien des Reviews mal intensiver, mal kaum kommuniziert. Deutlich wird jedoch, dass Gruppendiskussionen zur Erfassung kollektiver Orientierungen dominieren, was dazu passt, dass Schulentwicklung im Diskurs als Gemeinschaftsaufgabe verstanden wird. Hinsichtlich der Datenauswertung werden zumeist Ergebnisse von Fallvergleichen präsentiert, vereinzelt wird das Abstraktionsniveau von Typenbildungen erreicht. Während manche Studien auf Vergleiche innerhalb einer Schule fokussieren, werden in anderen Studien verschiedene Einzelschulen als Fälle miteinander verglichen. Das Konzept der Orientierung ist dabei zentral, wird in den Studien aber unterschiedlich stark und auf unterschiedliche Weise ausdifferenziert.

Aus unserer Sicht könnte es – aufbauend auf den Ergebnissen des Studienreviews – für künftige Forschungsarbeiten im Kontext Dokumentarischer Schulentwicklungsforschung gewinnbringend sein, das methodologisch fundierte Konzept der Orientierung differenziert(er) zu verwenden. Die Dokumentarische Methode bietet das Potenzial, zwei Ebenen zu unterscheiden, die in Schulentwicklungsprozessen offenbar beide von Relevanz sind: die Ebene der Programmatik, d. h. der von außen vorgegebenen oder selbstgeäußerten Ziele, ist von einer Ebene der Praxis der Schulentwicklung zu unterscheiden. Während sich programmatische Entwürfe bzw. Normen als Orientierungsschemata identifizieren ließen, könnte die Praxis der Schulentwicklung über Orientierungsrahmen rekonstruiert werden.

doi.org/10.35468/6022-08

Durch die Verhältnisbestimmung dieser beiden Ebenen könnte sichtbar werden, wie schulische Akteur*innen mit Anforderungen der Schulentwicklung umgehen (etwa Goldmann 2017; Paseka & Hinzke 2021). Geprüft werden sollte zudem, ob künftig nicht verstärkt weitere schulische Akteursgruppen wie Schüler*innen und Eltern, aber auch beteiligte schulexterne Personen einbezogen werden. Letztlich bleibt es eine empirisch zu beantwortende Frage, inwiefern auch diese Personengruppen an Schulentwicklungsprozessen beteiligt sind. Um die Mehrdimensionalität von Schulentwicklungsprozessen abzubilden, böte es sich ggf. auch an, innerhalb des Paradigmas der Dokumentarischen Methode den Vergleich von Perspektiven verschiedener Akteursgruppen auszubauen und weitere Datensorten zu nutzen. Insbesondere visuelle Daten werden bislang nicht verwendet, die Dokumentarische Schulentwicklungsforschung setzt stattdessen auf Textdokumente. Über eine Kombination mit quantitativen Befragungen (etwa Laubenstein et al. 2015; Köpfer & Mejeh 2017) könnten rekonstruierte Orientierungen mit Befunden aus Selbsteinschätzungen und zur Verbreitung von Schulentwicklungsaspekten in der Breite ins Verhältnis gesetzt werden. Bei solchen Kombinationen müssten dann die grundlagen- und gegenstandstheoretischen Prämissen der jeweiligen Forschungsmethoden reflektiert werden, um sich der Frage zu nähern, inwiefern eine Triangulation möglich ist, d. h. inwiefern derselbe Gegenstand (der Schulentwicklung) vorliegt und mittels verschiedener Perspektiven beleuchtet wird. Schließlich dürften auch vermehrt längsschnittlich angelegte Studien ertragreich sein (etwa Bergmüller & Asbrand 2010; Fölker 2013; Rehm 2018; Paseka & Hinzke 2021), um Prozesse der Schulentwicklung zumindest aspekthaft und aus der Perspektive der jeweils ins Zentrum gestellten Akteur*innen nachzeichnen zu können.

Limitationen weist das durchgeführte Studienreview hinsichtlich der Vollständigkeit des Literaturbezugs auf. Durch das dargestellte Vorgehen (s. Kap. 3.1) könnten einschlägige Studien nicht erfasst worden sein, etwa, weil sie in den genutzten Datenbanken nicht oder nicht unter dem Schlagwort ‚Schulentwicklung' geführt wurden. Zudem ist das Review insofern unvollständig, als mit den Ergebnissen zum Forschungsgegenstand, zur Datenerhebung und zur Datenauswertung (s. Kap. 3.3-3.5) Schwerpunkte gesetzt wurden. Diese stellen das Ergebnis einer Suche nach tertia comparationis dar, d. h. nach gemeinsamen Punkten, unter denen sich die vorliegenden Studien vergleichen lassen. Damit stellen die vorgestellten Ergebnisse nicht nur einen Ist-Stand dar, sondern bleiben (notwendigerweise) aspekthaft. Es dürfte gewinnbringend sein, das Studienreview künftig unter Eruierung etwaiger weiterer Vergleichsdimensionen auszudifferenzieren und zu erweitern.

doi.org/10.35468/6022-08

Literatur

Albers, Andrea & Hinzke, Jan-Hendrik (2021). „den Deutschen Schulpreis, den ham meiner Meinung nach Schulen verdient, die völlig unübliche Dinge machen". Wie zwei Schulleiter ihre Schule ins Verhältnis zu einem Schulwettbewerb setzen. In Saskia Bender, Fabian Dietrich & Mirja Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen* (S. 87-99). Wiesbaden: Springer VS.

Asbrand, Barbara, Bergmüller, Claudia & Schröck, Nikolaus (2006). Das Gruppendiskussionsverfahren und die dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung. In Sibylle Rahm, Ingelore Mammes & Michael Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung. Organisations- und Bildungsprozessforschung. Perspektiven innovativer Ansätze* (S. 15-26). Innsbruck: Studienverlag.

Asbrand, Barbara & Bietz, Carmen (2019). Wissenschaftliche Begleitung und Versuchsschule: Was man aus der Evaluation schulischer Projekte über Schulentwicklung lernen kann. *Die Deutsche Schule*, 111 (1), S. 78-90.

Asbrand, Barbara, Demmer, Christine, Heinrich, Martin & Martens, Matthias (2019). Praxisforschung revisited – Zum Potenzial rekonstruktiver Zugänge. Eine Bestandsaufnahme und eine Ideenskizze für ein Netzwerk „Qualitativ-rekonstruktive Schulforschung und Schulentwicklung". In Martin Heinrich & Gabriele Klewin (Hrsg.), *WEOS_Jahrbuch. Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg.* Bd. 2. Bielefeld: Universität Bielefeld.

Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2021). Kollaboration von Wissenschaft und Schulpraxis. Zum Potenzial der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 217-235). Münster & New York: Waxmann.

Bastian, Johannes & Hinzke, Jan-Hendrik (2023). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen – Handlungsmöglichkeiten – Wirkungen.* Weinheim & Basel: Beltz.

Bauer, Tobias, Geber, Georg, Görtler, Sophie-Cathérine, Hinzke, Jan-Hendrik, Kowalski, Marlene & Matthes, Dominique (2020). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: Methodisch-methodologische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 349-376.

Baum, Elisabeth (2014). *Kooperation und Schulentwicklung. Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten.* Wiesbaden: Springer VS.

Baumert, Jürgen (2001). *Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich*. Weinheim: Beltz.

Bergmüller, Claudia & Asbrand, Barbara (2010). Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalität. Dokumentarische Evaluationsforschung im Feld der Lehrerfortbildung. In Ralf Bohnsack & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung* (S. 99-116). Opladen: Budrich.

Berkemeyer, Nils (2016). Kritische Schulsystementwicklungsforschung. Entwurf eines Forschungsprogramms. In Ulrich Steffens & Tino Bargel (Hrsg.), *Schulqualität. Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 201-220). Münster & New York: Waxmann.

Berkemeyer, Nils & Hermstein, Björn (2018). Schulentwicklung(-sforschung). Quo vadis? In Kerstin Drossel & Birgit Eickelmann (Hrsg.), *Does ‚What works' work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 13-36). Münster & New York: Waxmann.

Deppe, Ulrike (2020). Privilegierte Internationalisierung exklusiver Internatsschulen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (3), S. 633-652.

Deutscher Bildungsrat (1969). *Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*. Verabschiedet auf der 19. Sitzung der Bildungskommission am 30./31. Januar 1969. Bonn: Bundesdruckerei.

Emmerich, Marcus & Werner, Silke (2013). Kooperationsgestützte Unterrichtsentwicklung zwischen Interventionslogik und schulischer Eigenrationalität. In Manuela Keller-Schneider, Stefan Albisser & Jochen Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen* (S. 167-181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6022-08

Fend, Helmut (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim: Beltz.

Fend, Helmut (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die deutsche Schule*, 78 (3), S. 275-293.

Fischer, Dietlind & Rolff, Hans-Günter (1997). Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung. Chancen und Risiken von Schulautonomie. *Zeitschrift für Pädagogik,* 43 (4), S. 537-549.

Fölker, Laura (2013). Organisationen im Wandel. Zum Potenzial rekonstruktiver Längsschnittstudien am Beispiel der Umsetzung einer Strukturreform an einer Einzelschule. *Zeitschrift für Qualitative Forschung,* 14 (1), S. 67-85.

Fölker, Laura (2016). Zur Konkretisierung von Reformimpulsen auf der Ebene der Einzelschule. Orientierungen von Lehrkräften bei der Integration von Haupt- und Realschulbildungsgang. In Till-Sebastian Idel, Fabian Dietrich, Katharina Kunze, Kerstin Rabenstein & Anna Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 128-141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fölker, Laura, Hertel, Thorsten, Pfaff, Nicolle & Wieneke, Johanna (2013). „Zahnlose Tiger“ und ihr Kerngeschäft. Die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung,* 2, S. 87-109.

Geiling, Ute & Söllner, Constanze (2011). Professionalisierungsanreize und Widersprüche im Kontext inklusiv orientierter Schulentwicklungsprozesse am Beispiel der FLEX Brandenburg. In Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke & Melanie Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen* (S. 212-218). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Goldmann, Daniel (2016). Reformansprüche als strukturelle Überforderung? Zum Verhältnis von Programmatik und Praxis der Kooperation unter Lehrkräften. In Till-Sebastian Idel, Fabian Dietrich, Katharina Kunze, Kerstin Rabenstein & Anna Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 173-186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Goldmann, Daniel (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung: Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.

Goldmann, D. (2021a). Kontexturale Schulentwicklungsforschung. Ein Vorschlag zur Beobachtung reflexiver Verschränkungen schulischer Aushandlungsprozesse. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 37-55). Münster & New York: Waxmann.

Goldmann, D. (2021b). „na der alte Petersen hat sich bestimmt was dabei gedacht“. Gelingende Schulentwicklung im Modus der Kollegialität. In Saskia Bender, Fabian Dietrich & Mirja Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen* (S. 159-173). Wiesbaden: Springer VS.

Hertel, Thorsten (2021). Rahmungsmacht und Differenz. Ungleichheitskonstruktionen in der (marginalisierten) Schule der Migrationsgesellschaft. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 97-119). Münster & New York: Waxmann.

Hinrichsen, Merle & Hummrich, Merle (2021). Schulentwicklung (trans)national. Schulkulturtheoretische Perspektiven. In Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich & Till-Sebastian Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 37-63). Wiesbaden: Springer VS.

Hinzke, Jan-Hendrik, Pallesen, Hilke, Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Geber, Georg & Matthes, Dominique (i. d. B./2023). Initiation eines Forschungsprogramms Dokumentarische Schulforschung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 43-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hohberg, Iris (2015). *Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung von Grundschulleitungen. Eine empirische Studie in NRW*. Wiesbaden: Springer VS.

doi.org/10.35468/6022-08

Holtappels, Heinz G. (1995). Schulkultur und Innovation. Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In Ders. (Hrsg.), *Entwicklung von Schulkultur* (S. 6-36). Neuwied: Luchterhand.

Kallenbach, Lea (2022). *(Welt-)Beziehungen in der evidenzbasierten Steuerung des Schulsystems. Eine empirisch fundierte Kritik der Resonanzverhältnisse*. Wiesbaden: Springer VS.

Kallenbach, Lea & Dedering, Kathrin (2021). Evidenzbasierte Steuerung als Entfremdungszone? Zur Rekonstruktion von (Welt-)Beziehungen in der evidenzbasierten Steuerung des Schulsystems. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 177-195). Münster & New York: Waxmann.

Kamm, Chantal (2021). Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit als kollektive Orientierung? Eine rekonstruktive Studie in Primarschulen in benachteiligten Lagen. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 59-75). Münster & New York: Waxmann.

Katenbrink, Nora (2021). Wie bearbeiten schulische Akteurinnen und Akteure diskursiv Schulinspektion und deren Erwartungen? Ein möglicher Beitrag rekonstruktiver Sozialforschung zur Schulentwicklungsforschung. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 199-215). Münster & New York: Waxmann.

Katenbrink, Nora & Wischer, Beate (2021). Schule als kollektiver Akteur? – Diskursive Bearbeitungen der Adressierung als Organisation im Rahmen von Schulinspektion. In Saskia Bender, Fabian Dietrich & Mirja Silkenbeumer. *Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen* (S. 101-120). Wiesbaden: Springer VS.

Köpfer, Andreas (2015). Rekonstruktion von Handlungspraktiken professioneller Akteur/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung am Beispiel Schulleitender. *Zeitschrift für Inklusion,* 9 (4).

Köpfer, Andreas & Mejeh, Mathias (2017). Inklusive Schulentwicklung in der Schweiz im Spannungsfeld proaktiver und reaktiver Steuerung. Ein Beitrag zur Handlungspraxis von Schulleitungen unter Berücksichtigung ihrer formalen Rolle. *Sonderpädagogische Förderung heute,* 62 (2), S. 166-179.

Köpfer, Andreas, Wagner-Willi, Monika & Papke, Katharina (2021). Dokumentarische Methode und inklusive Schulentwicklung. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 77-96). Münster & New York: Waxmann.

Kolbe, Fritz-Ulrich (2010). Einführung. Methoden der Schulentwicklungsforschung. In Torsten Bohl, Werner Helsper, Heinz G. Holtappels & Carla Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 133-137). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kramer, Rolf-Torsten (2021). Dokumentarische Schulentwicklungsforschung? Potenziale und Limitierungen einer praxeologisch-wissenssoziologischen Erforschung von institutionellen Veränderungs- und Gestaltungsprozessen. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 17-35). Münster & New York: Waxmann.

Kuhlmann, Christian & Tillmann, Klaus-Jürgen (2009). Mehr Ganztagsschulen als Konsequenz aus PISA? Bildungspolitische Diskurse und Entwicklungen in den Jahren 2000 bis 2003. In Fritz-Ulrich Kolbe, Sabine Reh, Till-Sebastian Idel, Bettina Fritzsche & Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (S. 23-45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Laubenstein, Désirée, Lindmeier, Christian, Guthöhrlein, Kirsten & Scheer, David (2015). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion. Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Maag Merki, Katharina (2021). Schulentwicklungsforschung. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (Neuausgabe). Living Reference Work. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_71-1

Maag Merki, Katharina & Werner, Silke (2013). Schulentwicklungsforschung. Aktuelle Schwerpunkte und zukünftige Forschungsperspektiven. *Die Deutsche Schule*, 104 (3), S. 295-304.

Miceli, Nicole (2018). *Schulautonomie als Element neuer Steuerung. Rekontextualisierungen zwischen pädagogischer und struktureller Perspektive.* Wiesbaden: Springer VS.

doi.org/10.35468/6022-08

Miceli, Nicole (2021). Schulentwicklung zwischen Autonomie und heteronomen Rahmen. Rekontextualisierungsprozesse im Kontext der Bildungsreform ‚Selbstständige Schule'. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 143-158). Münster & New York: Waxmann.

Moldenhauer, Anna (2019). Erfahrungen mit interprofessioneller Kooperation über Gruppendiskussionen erfassen. Methodologische und gegenstandstheoretische Perspektiven. In Peter Cloos, Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze & Barbara Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 174-188). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Moldenhauer, Anna (2021). Schulentwicklungsforschung und Dokumentarische Methode. Verhältnisbestimmungen, Anfragen, Perspektiven. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 261-275). Münster & New York: Waxmann.

Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2021). Konjunktive Erfahrungsräume an Schulen und ihre Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse. Zwischen Suche nach Gewissheiten und Akzeptanz von Ungewissheiten. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 159-176). Münster & New York: Waxmann.

Picht, Georg (1965). *Die deutsche Bildungskatastrophe.* München: DTV.

Racherbäumer, Kathrin & Bremm, Nina (2021). Jenseits kategorialer Kriterien des Messbaren. Dateninduzierte Schulentwicklung als Strategie der Neuen Steuerung aus Sicht von Schulleitungen. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 237-257). Münster & New York: Waxmann.

Rehm, Isolde (2018). *Von der Halbtags- zur Ganztagsschule. Lehrerprofessionalisierung im Übergang*. Wiesbaden: Springer VS.

Reiss-Semmler, Bettina (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rolff, Hans-Günter (1984). *Schule im Wandel. Kritische Analysen zur Schulentwicklung*. Essen: Neue Deutsche Schule.

Rolff, Hans-Günter (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule* [2. Aufl.]. Weinheim u. a.: Juventa.

Rolff, Hans-Günter (2016). Schulentwicklung. Von der Standortplanung zur „Lernenden Schule". In Ulrich Steffens & Tino Bargel (Hrsg.), *Schulqualität. Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 115-140). Münster & New York: Waxmann.

Schwarz, Karin (2014). *Die Implementierung von Maßnahmen und Instrumenten der Konzeption Schulautonomie in das Mehrebenensystem Schule aus neoinstitutionalistischer Sicht. Unter besonderer Fokussierung der Implementierung von Selbstevaluationsmaßnahmen und -instrumenten in Einzelschulen Baden-Württembergs*. Schwäbisch Gmünd: Pädagogische Hochschule. Dissertationsschrift.

Steffens, Ulrich (2009). Schulqualitätsdiskussion in Deutschland. Ihre Entwicklung im Überblick. In Jürgen van Buer & Cornelia Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* [2. Aufl.] (S. 21-51). Frankfurt, Main u. a.: Peter Lang.

Stralla, Michael (2019). *Lehrpersonen als Change Agents. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern in extern induzierten schulischen Innovationsprozessen*. Opladen u. a.: Budrich.

Sturm, Tanja (2010). Steuergruppen von Schulnetzwerken. Gestaltungsmöglichkeiten durch Distinktionen in Erweiterungsprozessen. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 11 (3).

Thiel, Corrie (2021). Grenzverhandlungen im Hinterzimmer. Hinweis auf eine vernachlässigte Dimension in der Diskussion um das Verhältnis von Organisation und pädagogischer Interaktion. In Saskia Bender, Fabian Dietrich & Mirja Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen* (S. 175-188). Wiesbaden: Springer VS.

doi.org/10.35468/6022-08

Trumpa, Silke & Greiten, Silvia (2016). Konstituierende Einflüsse in einem Innovationsprozess aus der Perspektive von Schulleitungen. In Swantje Hadeler, Klaus Moegling & Gabriel Hund-Göschel (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 3: Forschungsergebnisse* (S. 11-28). Immenhausen: Prolog-Verlag.

Zala-Mezö, Enikö, Häbig, Julia & Bremm, Nina (Hrsg.) (2021a), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung*. Münster & New York: Waxmann.

Zala-Mezö, Enikö, Häbig, Julia, Egli, Johanna, Müller-Kuhn, Daniela & Strauss, Nina-Cathrin (2021b). Schulinterne Aushandlung der Anforderung Lernende partizipieren zu lassen. Welche Schulentwicklungschancen entstehen? In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 123-142). Münster & New York: Waxmann.

Zeitler, Sigrid, Heller, Nina & Asbrand, Barbara (2012). *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. Münster: Waxmann.

Zeitler, Sigrid, Heller, Nina & Asbrand, Barbara (2013). Bildungspolitische Vorgaben und schulische Praxis. Eine Rekonstruktion der Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung der Bildungsstandards. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2, S. 110-127.

Zymek, Bernd (2008). Geschichte des Schulwesens und des Lehrerberufs. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* [2., durchgesehene und erweiterte Aufl.] (S. 203-237). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

doi.org/10.35468/6022-08

Marlene Kowalski, Tobias Bauer und Dominique Matthes

Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode – Ergebnisse und Perspektiven aus einem Studienreview

Zusammenfassung

Der Beitrag verfolgt das Ziel, auf der Basis eines Studienreviews einen systematischen Überblick über die Genese, Entwicklung und Verbreitung des Schulkulturansatzes in dokumentarisch-methodisch ausgerichteten empirischen Studien zu liefern. Hierzu wird der kulturtheoretische Ansatz zur Erschließung der „symbolischen Ordnung" (Helsper 2008, S. 66) einer Schule in seiner Entstehung und unter Bezug auf den strukturtheoretischen Kern vorgestellt, der in seinen Ursprüngen zunächst mit einer Dominanz der Objektiven Hermeneutik in schulkulturell ausgerichteten Studien einherging. Daran anschließend werden die Ergebnisse der systematischen Sichtung vorliegender Studien präsentiert, in denen Schulkultur dokumentarisch-methodisch erschlossen worden ist. Mit dieser methodisch-methodologischen Setzung ist auch eine Verschiebung des untersuchten Gegenstands verknüpft: Im Kontext einer dokumentarisch-methodischen Schulkulturforschung findet eine Hinwendung zu den Orientierungsrahmen und Wissensbeständen der schulischen Akteur*innen und damit auch zu Fragen der Passung von Schulkultur und Orientierungsrahmen statt. Ausgehend von der Diskussion der hierzu vorliegenden Studien werden abschließend Potenziale, aber auch blinde Flecken innerhalb der bisherigen dokumentarisch-methodischen Schulkulturforschung aufgezeigt.

Schlüsselwörter

Studienreview, Schulkultur, Dokumentarische Methode, Dokumentarische Schulkulturforschung, implizites Wissen

doi.org/10.35468/6022-09

Abstract

Research on School Culture Using the Documentary Method – Results and Perspectives from a Study Review

The present article uses a systematic literature review to provide an overview of the emergence, development, and use of the school culture approach in empirical studies that utilize the Documentary Method. To that end, the development of the school culture approach to unlocking the "symbolic order" (Helsper 2008, p. 66) of a school – which initially went hand in hand with a predominance of objective hermeneutics in the first studies on school culture – is presented by focusing on the approach's core, which is based on structural theory. Subsequently, the results of a systematic review of existing studies in which school culture has been analyzed using the Documentary Method are laid out. This methodic-methodological analysis is accompanied by a shift in the research object because in the context of research on school culture that uses the Documentary Method, there has been a shift toward a focus on the orientation frameworks and knowledge bases of school actors and thus also toward questions regarding how well school culture and orientation frameworks fit together. In discussing the available studies in this field, the potential and blind spots of existing documentary-methodological research on school culture are pointed out.

Keywords

study review, school culture, Documentary Method, documentary research on school culture, implicit knowledge

1 Einleitung

Im Kontext der theoretischen Auseinandersetzung mit und der empirischen Erforschung von Schule erlebt der Kultur-Begriff spätestens seit den 1990er Jahren eine gewisse Konjunktur: So wurden aus praktikentheoretischer Perspektive etwa Lernkulturen an Ganztagsschulen untersucht (Kolbe et al. 2008; Reh et al. 2015), Fachkulturen in der Schule identifiziert und rekonstruktiv erschlossen (Hericks et al. 2020; Rotter & Bressler 2020) oder es wurde die spezifische Berufskultur von Lehrkräften analysiert (Terhart 1996; zusammenfassend Kramer et al. 2018). Daneben sind schon frühzeitig strukturtheoretisch fundierte Arbeiten auszumachen, die die Kultur einer Schule in ihrer symbolischen Sinnstruktur zu erschließen suchen (etwa Helsper et al. 2001; Helsper 2008, 2015). Dieses strukturtheoretisch ausgerichtete Schulkulturkonzept wird seit einigen Jahren auch in praxeologisch-wissenssoziologisch ausgerichteten Studien zugrunde gelegt und empirisch untersucht. Auf letztere Studien soll in diesem Beitrag näher eingegangen werden.

doi.org/10.35468/6022-09

Im Zentrum des vorliegenden Artikels steht die Frage danach, wie dieser zunächst vor allem strukturtheoretisch geprägte Ansatz mit seinen Wurzeln im Horizont eines objektiv-hermeneutischen Zugriffs auf Schule in Studien mit der Dokumentarischen Methode aufgegriffen wurde. Dabei interessiert auch, welche spezifischen Ausdeutungen des Schulkulturansatzes aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive zu finden sind. Hierzu wurde ein Studienreview angefertigt, in dem vorliegende Publikationen im Kontext einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulkulturforschung zusammengetragen und im Hinblick auf die Verwendung gegenstandsbezogener und methodisch-methodologischer Prämissen verglichen wurden. Diese Herangehensweise folgt dem Ziel, einen Überblick über diese dokumentarisch-methodische Schulkulturforschung zu geben, insbesondere hinsichtlich der Verwendung der Methode sowie ihrer zentralen Befunde und Leerstellen. Der hiermit verbundene Systematisierungsvorschlag soll dazu beitragen, das Gegenstandsfeld Schulkultur innerhalb der Dokumentarischen Schulforschung genauer zu bestimmen (‚mapping the field') und zugleich das Forschungsfeld anzuregen (‚inspiring the field') (s. Bauer et al. 2020a; Hinzke et al. i. d. B.).
Hierzu wird zunächst die Entstehung der Schulkulturforschung skizziert und diese im Schulforschungsdiskurs verortet (Kap. 2). Anschließend werden die (gegenstands)theoretischen und methodisch-methodologischen Prämissen des Schulkulturansatzes von Helsper et al. im Allgemeinen und im Speziellen einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulkulturforschung dargelegt (Kap. 3). In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse des Studienreviews zur Dokumentarischen Schulkulturforschung vorgestellt (Kap. 4). In einem abschließenden Teil werden – aufbauend auf den Ergebnissen des Studienreviews – Schwerpunkte und ‚typische' Verwendungsweisen aufgezeigt, aber auch offene Diskurslinien und blinde Flecken innerhalb einer Dokumentarischen Schulkulturforschung diskutiert sowie Bezüge zur Dokumentarischen Schulforschung hergestellt (Kap. 5).

2 Entstehung und Verortung der Schulkulturforschung

Der Ursprung der Forschung zu Schulkulturen in Deutschland kann in der wissenschaftlichen Begleitforschung zum westdeutschen Gesamtschulversuch der 1970er und 1980er Jahre und der davon ausgehenden Hinwendung zur Erforschung der ‚Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit' ausgemacht werden. Als ein zentraler Wegweiser der nachfolgenden Beschäftigung mit dem „‚Innenleben' von Schulen" (Fend 1977, S. 16) kann die konzeptionelle und empirische Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Schulklima" von Helmut Fend (1977) verstanden werden. Dabei wurden Unterschiede im Schulklima der untersuchten Einzelschulen identifiziert, die schließlich in eine normative Gegenüberstellung „guter" und „schlechter" Schulen mündeten (z. B. Fend 1986). Später wurde der

doi.org/10.35468/6022-09

Schulklimabegriff um den Schulkulturbegriff ergänzt bzw. in Teilen auch ersetzt (z. B. Fend 1996). Zentral für die in diesem Kontext entstandenen bzw. darauf aufbauenden Arbeiten war und ist die Orientierung an der Frage nach Schulqualität bzw. der Wirksamkeit von Merkmalen der Einzelschule etwa auf die Leistung der Schüler*innen.
Im Kontrast dazu hat sich in den 1990er Jahren eine kulturtheoretische Perspektive auf Schule entwickelt, die der spezifischen Sinnstrukturiertheit von Schule Rechnung trägt und sie als grundlegend sinnkonstituiert betrachtet (Reckwitz 2000). Schulkultur wird darin entsprechend weniger normativ gesetzt, also nicht als Qualitätsmerkmal von Schule oder Lernen verstanden, sondern vielmehr deskriptiv, d. h. als zu erschließende soziale Praxis begriffen. Der wohl bedeutendste deskriptive Ansatz liegt in den strukturtheoretisch fundierten Forschungsarbeiten von Werner Helsper und dem Hallenser Arbeitszusammenhang begründet. Schulkultur wird in diesen Arbeiten als das Produkt der praktischen Auseinandersetzungen der Akteur*innen begriffen, die zur Herausbildung einer symbolischen Ordnung innerhalb der Schule beitragen (Helsper et al. 2001; Helsper 2008, 2015). Diese dem ‚cultural turn' verpflichtete Reformulierung der Schultheorie wurde in Abgrenzung und Weiterentwicklung einer normativ und wertend ausgerichteten Betrachtung der Schule entwickelt und grenzt sich explizit von diesen Setzungen und Implikationen in Schulkulturkonzepten ab, wie sie beispielsweise bei Heinz Günter Holtappels (1995) oder Helmut Fend (1998) zu finden sind.
Die Kritik an den zuvor benannten, normativ ausgerichteten Konzepten zu ‚guter Schulkultur' bezieht sich darauf, dass der Kulturbegriff darin verkürzt genutzt werde – so setzt sich die ‚Kultur' einer Schule in diesen Konzepten aus einem Bündel von Merkmalen zusammen, die (ähnlich einer Liste) erfüllt sein müssen, damit es sich um eine ‚gute' Schulkultur handelt. Die theoretische Grenze dieser Ansätze bestehe nun – so Helsper (2008) – darin, dass unter der wertenden Perspektive einer ‚guten Schulkultur' nur bestimmte Dimensionen der Schule in den Blick kommen – und insofern diese bestimmten Aspekte als Teil der Kultur dieser Schule gelten, während im Umkehrschluss andere Aspekte des schulischen Zusammenlebens dann als Nicht-Kultur verstanden und hinsichtlich ihrer schulkulturellen Relevanz ausgeblendet werden (Helsper et al. 2001, S. 20; Helsper 2008, S. 65). Damit werde ein ebenso relevanter Teil der schulischen Alltagspraxis sowie der in ihr vorherrschenden Diskurse, aber auch der Gegenentwürfe zum dominanten schulischen Modell ausgeklammert, weil sie nicht den vorher definierten Bestimmungen einer ‚guten Schule' entsprechen würden. Letztlich werde damit keine vollständig kulturtheoretische Perspektive auf Schule als Sinnordnung eingenommen (Helsper 2008, S. 65). Demgegenüber versteht sich der Schulkulturansatz nach Helsper und Kolleg*innen als umfassende kulturtheoretische Perspektive auf Schule. Folglich werden alle in der Schule manifestierten Strukturen und stattfindenden Interaktionen und Praxen (u. a. repräsentiert in der Betrach-

doi.org/10.35468/6022-09

tung der Akteur*innen, Diskurse, Praktiken und Artefakte) als Teil der jeweiligen Schulkultur gedeutet und dabei sowohl als eigenständige Ausdrucksform als auch in ihrem (mitunter spannungsreichen) Zusammenspiel in den Blick genommen (ebd.; auch Kramer 2015).
Im Weiteren steht die Frage danach im Fokus, wie der Schulkulturansatz, wie er von Helsper et al. (2001) strukturtheoretisch ausgearbeitet und empirisch fundiert worden ist, auch mit praxeologisch-wissenssoziologischen Ansätzen (etwa nach Bohnsack 1989, 2017) verknüpft und mit der Dokumentarischen Methode (etwa nach Bohnsack 2011, 2014; Nohl 2017) erschlossen worden ist.

3 (Gegenstands-)Theoretische, methodische und methodologische Prämissen der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulkulturforschung

Dem Schulkulturansatz von Helsper und Kolleg*innen (2001) einschließlich seiner fortwährenden Weiterentwicklungen (zum Überblick etwa Böhme et al. 2015; Kramer 2016; Hascher et a. 2021) liegt eine kulturanthropologische, analytisch-deskriptive Perspektive auf die Organisation Schule zugrunde, bei der die Alltagspraxen und Alltagsdokumente der schulischen Akteur*innen im Fokus stehen. Schulkultur wird dementsprechend als symbolische Ordnung der Einzelschule verstanden, die durch die involvierten Akteur*innen hervorgebracht wird (Helsper et al. 2001, S. 17ff.; auch Helsper 2008, S. 66f.). Dieses Verständnis baut ursprünglich auf soziologisch fundierten, ethnographischen Studien zum ambivalenten Verhältnis von Schul- und Jugendkultur auf (etwa von Willis 1978), in denen, ausgehend von einem weiten Kulturbegriff, die Interaktionen, Rituale, Kommunikationspraxen und impliziten, auch subversiven Codes der Jugendlichen analysiert wurden, um die Spezifika des Zusammenspiels von informellen und formellen Ebenen sozialer Praxis und deren Bearbeitung durch die Akteur*innen zu erforschen (Helsper et al. 2001, S. 19).
Erweitert wurde dieser ursprünglich ethnographisch-deskriptive Ansatz, der prinzipiell alle Diskurse, Praktiken und Interaktionen zwischen den schulischen Akteur*innen sowie die damit verknüpften Symboliken und ‚Vorder- und Hinterbühnenaktivitäten' (Goffman 1959) als relevant für einen Zugang zur Schulkultur erachtete, von Helsper und Kolleg*innen um eine strukturtheoretische Perspektive (Oevermann 1991, 1996). Diese sollte zu einer methodisch kontrollierten Analyse der spezifischen Sinnstrukturiertheit der Einzelschule beitragen und vor allem die jeweilige Fallstrukturgesetzlichkeit ins Zentrum stellen. Dieser Zugang steht folglich (ebenso wie der ethnographische) nicht für normativ gefärbte Bewertungsdimensionen der jeweiligen schulkulturellen Ausgestaltung, sondern für die deskriptive Erfassung des (Einzel-)Schulischen (Helsper et al. 2001, S. 20).

doi.org/10.35468/6022-09

Damit wird der Fokus auch auf die strukturellen, bildungspolitischen und universalistischen Rahmungen gelegt, vor deren Hintergrund das schulische Geschehen stattfindet. Die Erweiterung des ursprünglich ethnographischen Ansatzes um strukturtheoretische Annahmen geht insofern auch damit einher, dass stärker die Positionierung der schulischen Akteur*innen innerhalb der gesellschaftlichen Makrostruktur betrachtet wird, sowie in diesem Zuge verschiedene soziale Ebenen der Schulkultur (etwa die des Individuums, der Interaktion oder der Institution) forschungsmethodisch erschlossen werden. Diese Ebenen werden dann – auch in ihrer Relationierung – hinsichtlich ihres spezifischen Transformations- und Reproduktionspotenzials für die jeweilige Schulkultur analysiert (Hummrich & Kramer 2011, S. 119ff).

Die Ausdifferenzierung von Schulkultur als symbolische Ordnung im Zusammenspiel von Realem, Symbolischen und Imaginären zielt, dem strukturtheoretischen Ansatz folgend, auf die Erschließung der Fallstrukturgesetzlichkeit einer Schule (Helsper et al. 2001, S. 24 ff.).[1] Die jeweilige Schulkultur wird demnach in der mehr oder weniger konfliktreichen Auseinandersetzung der Akteur*innen untereinander um ihre Sichtweisen und Deutungen – und damit um eine dominante Ordnung – sowie in der Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Setzungen hervorgebracht. Diese kulturanthropologisch fundierte Rahmung des Schulkulturbegriffs mit dem Blick auf implizite Anteile und der Relation zum schulischen Feld wird in späteren Systematisierungen auch an kulturwissenschaftliche Perspektiven, etwa nach Andreas Reckwitz und Theodore R. Schatzki, angeschlossen (Helsper 2008, 2015). Zudem wird diese Rahmung unter Bezugnahme auf das Bourdieu'sche Habituskonzept (Bourdieu 1982) bzw. das Konzept der kulturellen Passung (Bourdieu & Passeron 1971) um eine praxeologische Perspektive zur Hervorbringung, Reproduktion und Transformation von Schulkultur ergänzt. In diesem Sinne kann Schulkultur auch verstanden werden als „jeweils spezifische[r] Verweisungszusammenhang der Praxis, der als *symbolische Ordnung* bezeichnet wird" (Kramer et al. 2018, S. 6; Herv. i. Orig.).

Im Zentrum eines solchen kulturtheoretisch und praxisverstehend ausgerichteten Zugangs stehen weder nur die sicht- und sagbaren Vorstellungen der Beteiligten noch die Annahme, dass das Handeln der Beteiligten stets aus rationalen Beweggründen, reflektierbar oder regelkonform verläuft – so etwa auch in Bezug auf die Auseinandersetzungen um vorherrschende schulbezogene Sichtweisen und Deutungen. Vielmehr rücken zur Erschließung der schulischen Wirklichkeiten im

1 In diesem Kontext kann das Reale als bildungspolitische, strukturelle Rahmung verstanden werden, mit der sich die schulischen Akteur*innen in ihrem Handeln auseinandersetzen müssen. Demgegenüber bilden sich auf der Ebene des Symbolischen die Interaktions- und Kommunikationsprozesse der Akteur*innen ab, die sich auch in der Auseinandersetzung mit grundlegenden Antinomien pädagogischen Handelns vollziehen und mehr oder weniger spannungsreich sein können. Das Imaginäre der Schulkultur bezieht sich nun auf die Selbstbilder der Schule, die als idealisierte Außenrepräsentation fungieren und den ‚Schulmythos' der Schule abbilden (Helsper 2008, S. 67f.).

doi.org/10.35468/6022-09

Schulkulturansatz spezifisch hervorgebrachte „Wissensformen, Praktiken, Körper und Artefakte" (ebd.) und v. a. die über Routinen generierten, impliziten Logiken der Praxis bei der Hervorbringung sozialer Ordnung(en) ins Zentrum (ebd., S. 4). Diese praxisverstehende Prämisse spiegelt sich auch in der forschungsmethodischen Herangehensweise, in der zum einen die Forschungspraxis einer qualitativ-rekonstruktiven Erschließung des Impliziten auf der Basis empirischen Materials im Fokus steht, und in der zum anderen die Reflexion dieser interpretativen Leistungen ein unhintergehbares Prinzip des Forschungsprozesses darstellt. In Reaktion auf die Kritik etwa an ethnografischen Beobachtungsstudien verschob sich damit sowohl in gegenstandsbezogener als auch methodisch-methodologischer Hinsicht der Schwerpunkt auf die selbstläufig hervorgebrachten (impliziten) Ausdrucksformen der Akteur*innen des Forschungsfelds Schule.[2]

Vor dem Hintergrund dieses in seiner Theoriearchitektur zunächst vorwiegend strukturtheoretisch ausgerichteten Ansatzes erscheint es logisch und nachvollziehbar, dass empirische Arbeiten zur Erschließung unterschiedlicher, meist kontrastierender Schulkulturen, anfangs methodisch ausschließlich auf die Objektive Hermeneutik im Anschluss an Ulrich Oevermann ausgerichtet waren (Böhme 2000; Helsper et al. 2001; Kramer 2002). Gerade weil es aus strukturtheoretischer Perspektive darum geht, die einzelschulspezifischen Ausdrucksgestalten der Bearbeitung der in Schule relevanten latenten Sinnstrukturen herauszuarbeiten, stehen die ersten und später auch einige darauffolgende Studien (etwa Helsper et al. 2007a und b; Helsper et al. 2009; Bender 2010; Hummrich 2011; Sandring 2013) in Passung mit den theoretischen und forschungsmethodischen Prämissen der Objektiven Hermeneutik.[3] Diese Studien fokussieren stets die Herausarbeitung der Strukturvarianten der symbolischen Ordnung der (Einzel-)Schule, welche mitunter auch in aufwendigen Mehrebenenstudien erschlossen wurden (Helsper et al. 2009). Parallel wurden wesentliche forschungsmethodische Prinzipien und Arbeitsschritte[4] im Vorgehen einer solchen, d. h. auf die Komplexität des Gegenstandsfeldes reagierenden Qualitativen Mehrebenenanalyse herausgestellt (etwa Hummrich & Kramer 2011), ohne dies aber allein auf die Objektive Hermeneutik zu beschränken. Dies eröffnete auch die Möglichkeit für weitere Zugänge bzw. triangulative Verwendungsweisen des Schulkulturansatzes.

2 Damit werden die Perspektiven und Standorte der Forschenden nicht ausgeblendet, sondern stärker in der Offenlegung ihrer methodisch-kontrollierten, intersubjektiv-nachvollziehbaren Vorgehensweisen bei der Erhebung und Auswertung der generierten Daten angesprochen (Bohnsack 2014, S. 15ff.).

3 Diese Kombination schließt auch an die zuvor im Hallenser Forschungsschwerpunkt liegende Kinder- und Jugendkulturforschung an. Diese Forschung bezieht sich v. a. auf „Fallstudien zum Zusammenhang von Biographie, Familie, Schule und Jugendkultur, die Werner Helsper v. a. in den 1980er Jahren erarbeitet und publiziert hat" (Gibson et al. 2020, S. 1).

4 Im Fokus steht hier insbesondere die sukzessive Inbezugsetzung der separat erhobenen und analysierten Daten bzw. Befunde nach Anschlussfähigkeiten bzw. Blick auf Passungsperspektiven.

doi.org/10.35468/6022-09

Während zu Beginn der Schulkulturforschung insofern der strukturtheoretische Ansatz und ein strukturrekonstruktives Verfahren im Mittelpunkt standen, wurde im Prozess der Weiterentwicklung des Schulkulturansatzes in einem zweiten Forschungsstrang auch an die Kategorien, Begriffe und Instrumentarien einer wissenssoziologischen Praxeologie angeschlossen. Dies ging gleichzeitig – in Relation zu entsprechende Methoden und zum empirischen Material – mit einem Anschluss an die Prinzipien und Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode einher, die ähnlich wie die Objektive Hermeneutik (hier mit dem Fokus auf latente Sinnstrukturen) in spezifischer Weise auf diejenigen impliziten Sinngehalte zielt, die eng mit den Erfahrungshintergründen und Wissensbeständen der schulischen Akteur*innen verknüpft sind. In der Fokussierung auf die impliziten Logiken im praktischen Zusammenspiel von Wissensformen, Akteur*innen und Artefakten spielen schließlich – neben den überindividuellen schulischen Ordnungsgefügen – zunehmend auch die Ebenen des Individuums und des Kollektivs sowie ihrer Relationen innerhalb des schulischen Feldes und zum schulischen Feld eine Rolle. Letztlich führten auch empirische Bedarfe auf der Ebene der (impliziten) Relevanzsetzungen der Akteur*innen zu einer zunehmenden Hinwendung der Schulkulturforschung zu praxeologisch-wissenssoziologischen Zugriffen bzw. zur Dokumentarischen Methode.

Im praxeologisch-wissenssoziologischen bzw. dokumentarisch-methodischen Zugriff auf Schulkultur vereinen sich zwei Perspektivangebote und lassen sich – da sie wie aufgezeigt bereits über das Habituskonzept und den Blick auf das Implizite angelegt sind – weiter ausschärfen. Es geht dabei v.a. um eine akteur*innenbezogene Verschiebung der Forschungsperspektive bei der Untersuchung von Schulkulturen: Zum einen ließen sich in der Bezugnahme auf die Wissenssoziologie von Karl Mannheim (u.a. 1964, 1980) nun auch die implizit-handlungsleitenden bzw. konjunktiven Wissensbestände und Orientierungsrahmen einzelner sowie kollektiver schulischer Akteur*innen in den Blick rücken und in Fallstudien bzw. typologisierend vergleichen. Zum anderen ließ sich im Anschluss an die Bourdieu'sche Theorieperspektive die Passung zwischen Habitus und Feld, also zwischen individuellen oder kollektiven Dispositionen und überindividuellen (institutionellen) Anforderungslogiken des Handlungsfeldes Schule, weiterdenken. Insofern erfolgte die Hinwendung zu den individuellen und kollektiven Orientierungsrahmen bzw. Habitusformationen der schulischen Akteur*innen, zum dominanten sekundären Schüler*innenhabitus innerhalb der Schulkultur sowie zum schulkulturellen Orientierungsrahmen und – in Bezug auf diese Konzepte – zur Dokumentarischen Methode. Wie in den hierunter firmierenden Studien die Verknüpfung des Schulkulturansatzes mit praxeologisch-wissenssoziologischen Überlegungen sowie mit dem Verfahren der Dokumentarischen Methode hergestellt wurde, wird im nachfolgenden Kapitel an konkreten Beispielen aufgezeigt.

doi.org/10.35468/6022-09

4 Überblick über Studien der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulkulturforschung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der systematischen und vergleichenden Sichtung verschiedener Schulkulturstudien, die sich in der Datenauswertung auf die Dokumentarische Methode beziehen, vorgestellt. Zunächst wird hierzu die Anlage und das Vorgehen innerhalb des Studienreviews transparent gemacht (Kap. 4.1), daran anschließend werden die Ergebnisse skizziert sowie offene Fragestellungen und Desiderate eruiert (Kap. 4.2).

4.1 Anlage und Vorgehen

Das durchgeführte Studienreview, dessen Ergebnisse nachfolgend abgebildet werden, stellt eine Ergänzung und Aktualisierung der bereits online veröffentlichten Fassung eines Vortragsmanuskripts zum DGfE-Kongress 2020 dar (Bauer et al. 2020b). Es basiert auf einer komparativen Sichtung und Sondierung von Studien der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulkulturforschung und folgt dem übergreifenden Vorgehen bei der Systematisierung von Studien in den Gegenstandsfeldern der Dokumentarischen Schulforschung (erstmals Bauer et al. 2020a; auch Hinzke et al. i.d.B.). Grundsätzlich ging und geht es bei dem Studienreview darum, sowohl das Gegenstandsfeld ‚Schulkultur' als auch den methodisch-methodologischen Zugriff innerhalb der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulkulturforschung zu vermessen. Dies geschah und geschieht mit den das NeDoS leitenden Zielen: dominante Linien im Forschungsdiskurs aufzeigen (‚mapping the field') und blinde Flecken benennen, um damit zur Weiterentwicklung und Inspiration der dokumentarischen Forschungen zum Gegenstandsfeld Schulkultur beizutragen (‚inspiring the field').
Gesucht und gefunden wurden die Studien etwa über Fachbeiträge, die einen systematisierenden Überblick über den Stand der Forschung zum Schulkulturansatz sowie Aufschluss über Zusammenhänge und Ergebnisse geben (etwa Böhme et al. 2015; Kramer 2016; Kramer et al. 2018; Hascher et al. 2021), über Datenbanken, darunter die „Liste von Publikationen mit Bezug zur Dokumentarischen Methode"[5] in den Fassungen vom 07.01.2020 und 13.03.2021 und die Literaturdatenbank FIS Bildung, sowie über im Feld vorliegende monografische Schriften und die in den so gefundenen Studien enthaltenen Literaturverweise. Die Auswahl der zum Anliegen des Studienreviews passenden Studien erfolgte entlang der folgenden, als zentral gesetzten Kriterien:

1. Es musste etwa durch konkrete Verweise im Textverlauf (Titel, Schlagworte, Beitragstext) ein Eigenbezug auf den Gegenstand der *Schulkultur* bzw. *Schulkulturforschung* vorliegen.
2. Es musste eine Anbindung an die *Dokumentarische Methode* deutlich werden.

5 In der je aktuellen Fassung zu finden auf: www.dokumentarischemethode.de.

doi.org/10.35468/6022-09

3. Es war ebenso von Relevanz, dass es sich um *wissenschaftliche Untersuchungen* handelt, die sich durch die Darlegung der Gegenstandskonstitution, des Methodeninventars, der jeweils erzeugten und analysierten Daten und der empirischen Befunde auf der Basis des eigenen *Studienkontextes* auszeichnen.

Die dritte Anforderung an die Studien erforderte zugleich einen stärkeren Abgleich mit den Beitragsinhalten, denn trotz der – etwa in Literaturdatenbanken wie FIS Bildung – verlinkten Schlagworte wie ‚Schulkultur' und ‚Dokumentarische Methode' traf die angegebene Kombination bei näherer Sichtung schließlich nicht auf alle Texte zu bzw. stand nicht überall im Vordergrund. Damit fallen aus dem Studienreview sowohl Studien heraus, die sich zwar auch auf den Schulkulturansatz und die Dokumentarische Methode beziehen, aber stärker auf spezifische Bereiche wie etwa die Peerkultur oder Übergänge fokussieren (Deppe 2015; Otto 2015; Krüger et al. 2016). Dies betrifft auch Studien, in denen Schulkulturen mit anderen qualitativen Forschungsmethoden – wie etwa der Objektiven Hermeneutik (Helsper et al. 2007b; zum Überblick siehe auch Kap. 3) oder der Ethnographie (Keßler 2017) – erschlossen worden sind.
Studien, die die oben genannten Kriterien hingegen erfüllt haben, wurden hinsichtlich ihres Forschungsgegenstands, des Rückbezugs auf theoretische Grundlegungen und die Anbindung an den Forschungsstand, hinsichtlich der Anwendung der metatheoretischen Kategorien der Dokumentarischen Methode, der Vorgehensweise beim Sampling, bei der Datenerhebung und -auswertung sowie hinsichtlich der generierten Ergebnisse vergleichend betrachtet.
Nachfolgend werden wesentliche Befunde des ergänzten/aktualisierten Studienreviews aufgezeigt. Wir konzentrieren uns an dieser Stelle darauf, zentrale Schwerpunkte der dokumentarisch-methodischen Schulkulturforschung und die jeweiligen methodisch-methodologischen Besonderheiten in der Nutzung der Dokumentarischen Methode darzustellen.

4.2 Ergebnisse

Insgesamt konnten 19 Beiträge in das systematische Review einbezogen werden (Stand: Januar 2022). Es handelt sich dabei sowohl um Einzel- als auch Co-Autor*innenschaften, die im Kontext von Projektmonografien aus größeren Forschungsverbünden (i. d. R. gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft: DFG), damit in Zusammenhang stehenden oder auch separat entstandenen Qualifikationsarbeiten sowie Artikeln in erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften und Sammelbänden entstanden sind. Es liegen Differenzen etwa im Umfang der Publikationen und in der Abgeschlossenheit der Studien vor, da es sich v. a. bei Artikeln um Momentaufnahmen im laufenden Forschungsprozess handelt. Die Publikation von Artikeln erscheint gegenüber monografischen Schriften gegenwärtig vordergründiger.

doi.org/10.35468/6022-09

In Bezug auf die *Forschungsgegenstände* ließ sich eine Schwerpunktsetzung erkennen, die als Relationierung von Bildung und Schule bestimmt werden kann. Wesentliche Themenschwerpunkte liegen demnach in der Verhandlung von (schulischer) Bildung in Bezug auf Bildungsungleichheit, Talent*insein, Elite, Exzellenz und Karriere(verläufe)n, wobei die Schulkulturen jeweils mit förderlichen oder hinderlichen Bildungsbedingungen in Zusammenhang gebracht werden. Diese spezifische Perspektive schlägt sich u. a. in der Benennung als bzw. in der Untersuchung von sog. bildungsbezogenen Orientierungsrahmen/Habitūs nieder (zu Kindern: Helsper et al. 2007a; Kramer et al. 2009, 2013; zu Talenten: Pallesen 2014; zu Eltern: Ullrich 2015; zu Jugendlichen: Krüger et al. 2016) bzw. schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmen bzw. Habitūs (zu Schüler*innen: Gibson 2017; Helsper et al. 2018; Gibson et al. 2019; Helsper et al. 2020). Bislang wurden in der Rekonstruktion von Schulkulturen unterschiedliche Schulformen einbezogen: So standen bislang v. a. gymnasiale Schulkulturen im Analysefokus (Pallesen 2014; Gibson 2017; Gibson et al. 2019; Helsper et al. 2018, 2020). Daneben wurden aber auch andere Schulformen, wie etwa die reformpädagogische Grundschule (Ullrich 2015), die Hauptschule (Niemann 2015), die inklusive Grundschule (Kowalski 2021) oder die integrierte Gesamtschule (Pallesen & Matthes 2023/i. E.) hinsichtlich der darin aufzufindenden dominanten Schulkultur in den Analysefokus gerückt. Vereinzelt werden auch Zusammenhänge von Fach- und Schulkulturen (Pallesen 2014; Brüggemann-Kons 2022) bzw. die Bedeutung von Querschnittsthemen wie etwa Inklusion beleuchtet (Kowalski 2021).

In Bezug auf das *übergreifende Erkenntnisinteresse* wird deutlich, dass vor allem zwei Arten von Studien existieren: Zum einen werden 1) Aspekte der Schulkultur dokumentarisch-methodisch erschlossen; zum anderen wird 2) auf die Passung der Orientierungsrahmen bzw. Habitūs von unterschiedlichen Akteur*innen zur Schulkultur fokussiert.

Studien, die sich ausschließlich auf die 1) Erschließung von Aspekten der Schulkultur fokussieren (ohne dabei Passungskonstellationen zu untersuchen), lassen sich dahingehend unterteilen, ob sie die Schulkultur ausgehend von einer Akteur*innenposition rekonstruieren oder eine mehrperspektivische Erschließung vornehmen. Die Erschließung der Schulkultur durch eine Akteur*innenposition ist bislang unter Bezugnahme auf die Perspektive der Schüler*innen (Kraus 2009) oder auch der Schulleitung erfolgt (Kowalski 2021, 2022). Studien, die sich der forschungsmethodisch eher aufwendigen mehrperspektivischen Erschließung der Schulkultur widmen, erschließen diese über Schüler*inneninterviews, Leitbilder und die teilnehmende Beobachtung im Unterrichtsalltag (Gibson 2017, 2019).

Hinsichtlich des Erkenntnisinteresses der 2) Passung zwischen den Orientierungsrahmen von einzelnen Akteur*innen zur Schulkultur zeigen sich Unterschiede mit Blick auf die untersuchten schulischen Akteur*innen:

doi.org/10.35468/6022-09

1. In einem Teil der Studien geht es um die Orientierungsrahmen von Kindern und Jugendlichen bzw. Schüler*innen in Bezug auf Übergänge in verschiedenen schulischen Kulturen (Helsper et al. 2007a; Kramer et al. 2009, 2013; Niemann 2015), in Bezug auf Elitebildung und eine elitär orientierte Schulkultur (Pallesen 2014; Gibson 2017, 2019) oder in Bezug auf die Schulkultur in exklusiven Gymnasien (Helsper et al. 2018; Gibson et al. 2019; Helsper et al. 2020).
2. Daneben rücken in diesem Bereich die Orientierungsrahmen von Eltern in Bezug auf die Schulkultur in den Blick (Ullrich 2015).
3. Schließlich werden auch die Orientierungsrahmen von Lehrpersonen betrachtet, die mit einem Fokus auf ihre Passung zur jeweiligen Schulkultur analysiert werden (Pallesen & Matthes 2020a; Brüggemann-Kons 2022; Matthes et al. 2022; Pallesen & Matthes 2023/i. E.).

Übergreifend, d. h. über beide Erkenntnisinteressen hinweg, stehen also verschiedene einzelschulische Akteur*innen (Kinder/Jugendliche/Schüler*innen, Eltern, Lehrpersonen, Schulleitungen) und deren Positionierung zur jeweiligen Schulkultur im Fokus.
Dabei rekurrieren die Studien in ihrem Akteur*innenbezug auf die individuellen Orientierungsrahmen bzw. Habitūs (von Akteur*in x in Bezug auf y) und rücken dafür in der Regel Interviews als *Erhebungsformate* ins Zentrum; kaum finden sich bislang Gruppendiskussionen und damit kollektive Orientierungsrahmen (jedoch: Ullrich 2015; Krüger et al. 2016; Helsper et al. 2018), Zugänge zu Interaktionen (jedoch: Gibson 2017) bzw. visuelle resp. bildbezogene Zugänge (jedoch: Pallesen & Matthes 2020b). Als Daten werden vor allem diskursiv gewonnene Materialsorten (mitunter auch im Längsschnitt) sowie Unterrichtsprotokolle und Schuldokumente (z. B. schulische Eröffnungs- oder Abschlussreden, Schulprogramme, Leitbilder, Homepages) in die Analyse einbezogen. In Studien aus größeren Projektkontexten finden sich auch mehrebenenanalytische Zugänge (z. B. Krüger et al. 2016; Helsper et al. 2018, 2021; Pallesen & Matthes 2020a, 2023/i. E.). In diesen Studien wird die vorherrschende Schulkultur vor allem mehrperspektivisch erschlossen, d. h. über die Bezugnahme auf mehrere Datensorten (z. B. Schulleitungsrede, Homepage, Schulprogramm, aber auch Perspektiven der Akteur*innen). Daneben finden sich auch Längsschnittdesigns, also Datenerhebungen zu mehreren Zeitpunkten (z. B. Kramer et. al. 2009; Niemann 2015). Die Schulkultur bzw. die Passung der Habitūs zur dominanten Schulkultur wird hierbei im Verlauf, etwa mit Blick auf Übergänge zu anderen Schulformen und damit einhergehende Brüche, Transformationen oder Kontinuitäten in der Bildungsbiographie analysiert.
Hinsichtlich der *Datenauswertung* zeigt sich eine Weiterentwicklung der Schulkulturforschung durch die Berücksichtigung der Dokumentarischen Methode in

doi.org/10.35468/6022-09

Ergänzung zur Objektiven Hermeneutik. In jüngeren Arbeiten finden sich auch Triangulationen der Dokumentarischen Methode mit der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (Pallesen & Matthes 2020a, 2022). Der besondere ‚Mehrwert' der Dokumentarischen Methode für die Schulkulturforschung besteht darin, dass damit die Orientierungsrahmen der Akteur*innen herausgearbeitet und insofern auch Passungskonstellationen zu den jeweils dominanten schulkulturellen Entwürfen von Lehrer*insein (z. B. Matthes et al. 2022; Pallesen & Matthes 2023/i. E.) oder Schüler*insein (z. B. Helsper et al. 2007a; Kramer et al. 2009; Gibson 2017) aufgezeigt werden können. Diese schulkulturellen Entwürfe offenbaren dann zum Beispiel, wie nah oder fern eine einzelne Lehrkraft oder ein*e einzelne*r Schüler*in dem schulkulturell dominanten Entwurf steht bzw. welche impliziten Anforderungen an die Akteur*innen im schulischen Alltag gestellt werden. Ein besonderer Fokus bei Forschungen zur Schulkultur mit der Dokumentarischen Methode liegt damit auf der vergleichenden empirischen Analyse der individuellen Orientierungsrahmen bzw. Habitūs der Akteur*innen (v. a. Lehrkräfte, Schüler*innen, selten Eltern) in einem jeweils spezifischen schulkulturellen Setting (sowie darüber hinaus im übergreifenden Schulvergleich). Dadurch wird die individuelle Bearbeitung der schulischen Antinomien (auf Lehrer*innenseite) oder der in Schule dominanten Habitusentwürfe des zur Schulkultur passförmigen Schülers bzw. der zur Schulkultur passförmigen Schülerin (auf Schüler*innenseite) in den Mittelpunkt gerückt. Übergreifend zeichnen sich alle Studien dadurch aus, dass sie nach wie vor und trotz dessen, dass sie nicht oder nicht ausschließlich objektiv-hermeneutisch ausgerichtet sind, stark mit der (Einzel-)Fallanalyse in Bezug stehen. Zudem stehen sie in engem Bezug zu dem in der Dokumentarischen Methode gängigen Prinzip der Komparation über empirische Vergleichsfälle. Gegenstand der Komparation sind dann die rekonstruierten, kontrastierenden Fälle einer spezifischen und jeweils dominanten Schulkultur (z. B. Helsper et al. 2018; Kowalski 2021, 2022) oder auch die Passung zwischen Schüler*innenhabitus (z. B. Pallesen 2014; Niemann 2015; Gibson 2017) bzw. Lehrer*innenhabitus (z. B. Matthes et al. 2022; Pallesen & Matthes 2023/i. E.) und dominanter Schulkultur. In den Studien wird sich dabei zur Analyse und Komparation auf unterschiedlich viele Fälle bezogen: So finden sich Studien, in denen zwei (z. B. Kowalski 2021, 2022; Pallesen & Matthes 2023/i. E.), drei (Pallesen 2014), vier (Niemann 2015), aber auch bis zu sieben Schulen und damit Schulkulturen (Helsper et al. 2018) einbezogen und kontrastierend verglichen werden.

In Bezug auf das *methodisch-methodologische Vorgehen* lässt sich zusammenfassend festhalten, dass sich die Studien bei der Herausstellung ihrer begrifflichen und analytischen Kategorien teils stark voneinander unterscheiden, wenn sie nicht von individuellen Orientierungsrahmen sprechen: Es geht um ‚(nationale Differenzen in den) Orientierungen', ‚Orientierungsgrößen und Gegenhorizonte' sowie um ‚Verständnis, Wahrnehmung und Bearbeitung von Schulkultur' (Kraus 2009),

doi.org/10.35468/6022-09

‚schülerbiografische Wahrnehmungen und Verarbeitungen' (Niemann 2015), ‚Sichtweisen von Schulleitungen' (Krüger et al. 2015), ‚Orientierungen der Eltern' sowie die ‚kollektiven Orientierungen der Pädagog*innen' (Ullrich 2015) oder etwa um ‚Orientierungen von Lehrpersonen in Bezug auf Inklusion' (Brüggemann-Kons 2022). Der Orientierungsbegriff (nicht immer aber der Begriff des Orientierungsrahmens) steht dann im Fokus, aber für die Dokumentarische Methode auch eher untypische Begriffe wie ‚Wahrnehmung' oder ‚Sichtweisen', deren Relation zu den ‚klassischen' Begriffen der Praxeologischen Wissenssoziologie bzw. Dokumentarischen Methode zu klären wäre, damit die Tiefe der Wissensformen und der Bezug zum Impliziten herausgestellt werden kann. Zudem werden verschiedene Begriffe bzw. Begriffsvarianten teils separat, teils innerhalb einer Studie synonym gewählt: Es geht dann etwa auch um individuell-biografische Orientierungsrahmen sowie Habitus(formationen), was wiederum auf weitere (berufs-) sozialisatorische, kultur- oder praxeologische Konzepte verweist, die nicht allein auf die Praxeologische Wissenssoziologie bzw. Dokumentarische Methode bezogen sind. Ähnlich verhält es sich in Bezug auf die Beschreibungsformen und Begriffe, die mit Blick auf die Orientierungsrahmen (innerhalb) der Schule verwendet werden: Hier wird etwa von bildungsbezogenen oder auch schulbezogenen individuellen Orientierungsrahmen (bei den Schüler*innen) gesprochen (Kramer et al. 2009). In Bezug auf diese angestoßenen Punkte möchten wir weitere Auseinandersetzungen zur Rekonstruktion der hiermit verbundenen Implikationen beim Forschen anregen.

5 Aktuelle Fragestellungen, offene Diskurslinien und blinde Flecken – ein Ausblick

In diesem Beitrag wurde ein Überblick über Studien gegeben, die eine empirisch ausgerichtete, dokumentarisch-methodische Schulkulturforschung konturieren (lassen). Die theoretische, forschungsmethodische und empirische Basis des Schulkulturansatzes (Helsper et al. 2001) bildet dabei den strukturtheoretischen Kern im Zugang zur sozialen Praxis im Horizont von Schule. Es ist zu konstatieren, dass im Schulkulturansatz das Verstehen sozialer Praxis in schulischen Kontexten kontinuierlich strukturbezogen und rekonstruktiv erfasst wurde und wird, sich etwa ein Jahrzehnt nach seiner Entwicklung und bis in die Gegenwart andauernd jedoch eine stärkere und fast ausschließliche Verknüpfung mit praxeologisch-wissenssoziologischen Ansätzen abzeichnet. Mit Blick auf diese Ablösung und Ausdifferenzierung kann nunmehr auch von einer Transformation im Forschungsfeld gesprochen werden. Neben diesem Ansatz, der grundlegend auf ein strukturtheoretisches Verständnis von Schule als organisationale Einheit zurückgeht, hat sich auch eine weitere Perspektive auf Schule als Organisation herausgebildet, die da-

doi.org/10.35468/6022-09

rauf fokussiert, dass diese vor allem praxeologisch-wissenssoziologisch, d. h. über die innerhalb der Schule anzufindenden und sich überlagernden Milieus, rekonstruiert wird (Hinzke & Bauer i. d. B.; Kessler i. d. B.). Während Schulkultur i. d. R. über aufwändige querschnittliche Momentaufnahmen betrachtet wird, könnten weiterführend auch Perspektiven einer Schulkulturentwicklungsforschung in den Vordergrund rücken.

Die systematische Sichtung und Gegenüberstellung der Studien, die den Schulkulturansatz verfolgen und mit der Dokumentarischen Methode operieren, führte uns zu der Erkenntnis, dass es nicht mehr vorwiegend oder ausschließlich um die Erschließung der einzelschulischen Fallstrukturgesetzlichkeit – wie es in objektiv-hermeneutischen Untersuchungen der Fall war –, sondern auch um die jeweiligen Passungsverhältnisse zwischen den Orientierungsrahmen bzw. Habitusformationen einzelner Akteur*innen und der schulkulturellen Rahmung geht. In einigen schulkulturell ausgerichteten Arbeiten, die mit der Dokumentarischen Methode operieren, findet zudem eine Verschiebung dahingehend statt, dass zunehmend der „schulkulturelle Orientierungsrahmen" im Analysefokus steht (dazu auch Pallesen & Matthes i. d. B.), der sich durch das Herausarbeiten von positiven und negativen Gegenhorizonten sowie Enaktierungspotenzialen innerhalb der Schulkultur konturieren lässt und sich auf die hegemonialen, dominanten schulischen Orientierungen bezieht, die in Passung, aber durchaus auch in Spannung zu den individuellen Orientierungsrahmen stehen können. Diese Akzentverschiebungen in der Bezugnahme auf den Gegenstand machen deutlich, dass die Wahl der Methode zu einer Veränderung des Forschungsfokus und der Erschließung von Schulkultur beiträgt, wenngleich die Fallbezogenheit erhalten bleibt. Die in der Schule rekonstruierbaren, mitunter in Spannung zueinander stehenden Organisationsmilieus (Hertel 2020, 2021; Hinrichsen & Hummrich 2021) unterscheiden sich demnach vor allem durch ihr praxeologisch-wissenssoziologisches Grundverständnis von Schule vom strukturtheoretischen Schulkulturansatz nach Helsper.

Der von uns vorgeschlagene Systematisierungsversuch über die historischen und theoretischen Einordnungen sowie über empirische Studien im Rahmen des vorliegenden Studienreviews wirft schließlich weiterführende Fragen auf, etwa nach der ‚Trennschärfe' der Begriffe, aber auch danach, ob und inwiefern Schulkultur im ‚engeren' oder ‚weiteren' Sinne betrachtet und rekonstruiert wurde. Dazu zählt unserer Ansicht nach auch die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Schulkultur zu und zwischen den (Teil-)Kulturen des Schulischen (wie etwa Lernkultur, Prüfungskultur, Feedbackkultur) – oder aber die Frage danach, ob bzw. wie diese explizit oder auch implizit aufeinander verweisen. Wesentliche Aspekte haben sich in der Auseinandersetzung bereits aufgreifen lassen und sich als Fragehorizonte zielführend erwiesen: Wie wurde das Schulische erfasst und rekonstruiert? Wird die Erschließung der Schulkultur über separate Dokumente empirisch gelöst (z. B. Reden, Dokumente, Programme) oder werden die Akteur*innenperspektiven

doi.org/10.35468/6022-09

(mit) eingeholt – oder wurde trianguliert? Was genau wird dann auf welche Art und Weise als Schulkultur gefasst, als empirisches Datum verwandt? Wie eigenständig und auf das Schulische bezogen, wie ‚trennscharf' kann zwischen Schule und Akteur*innen unterschieden werden bzw. wie akteur*innenbezogen sind diese Daten?

Erste Antworten zur Erfassung dieser Komplexität im Rahmen einer Schulkulturforschung, die mit Chancen, aber auch Grenzen bei der Erfassung der Eigengesetzlichkeit des ‚Schulischen' einhergeht, bietet der hier angebotene Zugang. Durch die Sichtung und Systematisierung von Dokumentarischer Schulkulturforschung wurde auch ersichtlich, dass eine solche Forschung – trotz ihres Aufkommens seit der Entwicklung des Schulkulturansatzes im Forschungsdiskurs vor nunmehr zwei Jahrzehnten – im Vergleich zu anderen Ausrichtungen empirischer Schulforschung überraschend randständig praktiziert wird und insofern weitere Anschlüsse und Weiterentwicklungen wünschenswert sind und zu neuen Erkenntnissen beitragen können. Hinsichtlich der empirischen Erschließung von Schulkultur zeigen sich hierbei zwei mögliche Leer- bzw. Anschlussstellen: So wäre ein stärkerer Einbezug von Gruppendiskussionsformaten denkbar, aber auch eine Berücksichtigung von Unterrichtsinteraktionen könnte künftig zur Rekonstruktion von Schulkultur herangezogen werden. Als zweite Leer- bzw. Anschlussstelle lässt sich eine zu geringe Berücksichtigung einer möglichen bildbezogenen bzw. visuellen Erschließung von Schulkultur festhalten. Eine Fortführung und Erweiterung des Forschungsfeldes der Dokumentarischen Schulkulturforschung wäre insofern sehr ertragreich und könnte zur Ausdifferenzierung der Erforschung der impliziten symbolischen Ordnungen von Schulen beitragen.

Literatur

Bauer, Tobias, Geber, Georg, Görtler, Sophie-Catherine, Hinzke, Jan-Hendrik, Kowalski, Marlene & Matthes, Dominique (2020a). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung. Methodisch-methodologische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 349-376.

Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Hinzke, Jan-Hendrik, Kowalski, Marlene, Matthes, Dominique & Schröder, Jana (2020b). *Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: Zum Verhältnis von Methodologie, Methode, Forschungsgegenstand und Disziplin. Vortragsmanuskript zum gleichnamigen Forschungsforum anlässlich des 27. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft OPTIMIERUNG.* https://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=59101&elem=3363006

Bender, Saskia (2010). *Kunst im Kern von Schulkultur. Ästhetische Erfahrungen und ästhetische Bildung in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Leske + Budrich.

doi.org/10.35468/6022-09

Bohnsack, Ralf (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [9. Aufl.]. Opladen: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.

Böhme, Jeanette (2000). *Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Böhme, Jeanette, Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2015). *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS.

Bourdieu, Pierre (1982). *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

Brüggemann-Kons, Nicole (2023). *Schulsportentwicklung in der inklusiven Einzelschule. Rekonstruktive Fallstudien zur Implementation des Inklusionsverständnisses in Schul-Fachkulturen*. Unveröffentlichte Dissertation. Oldenburg: Universität Oldenburg.

Deppe, Ulrike (2015). *Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule. Zur Entstehung von Bildungsungleichheit in außerschulischen Bildungsorten*. Wiesbaden: VS Verlag.

Fend, Helmut (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim: Beltz.

Fend, Helmut (1986). „Gute Schulen – Schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die deutsche Schule,* 78 (3), S. 275-293.

Fend, Helmut (1996). *Schulkultur und Schulqualität*. Weinheim: Beltz.

Fend, Helmut (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim und München: Juventa.

Gibson, Anja (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Gibson, Anja (2019). Professionelles Lehrerhandeln in gymnasialen Internatsschulkulturen. *Zeitschrift für Pädagogik,* 65 (2), S. 197-211.

Gibson, Anja, Helsper, Werner & Kotzyba, Katrin (2019). Generierung feiner Unterschiede. Horizontale Distinktion und Hierarchisierung im gymnasialen Feld. In Werner Helsper; Heinz-Hermann Krüger & Jörn Lüdemann (Hrsg.), *Exklusive Bildung und neue Ungleichheit. Ergebnisse der DFG-Forschergruppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem"*. Zeitschrift für Pädagogik, 65. Beiheft (S. 144-161). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Gibson, Anja, Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2020). Rekonstruktive Jugend(kultur) forschung – Flashback/Flashforward. In Anja Gibson, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Rekonstruktive Jugend(kultur)forschung. Flashback – Flashforward* (S. 1-37). Wiesbaden: Springer VS.

Goffman, Erving (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.

Hascher, Tina, Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2021). Schulklima und Schulkultur. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (Neuausgabe). Living Reference Work. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_24-1

Helsper, Werner (2008). Schulkulturen. Die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik,* 54 (1), S. 63-80.

Helsper, Werner (2015). Schulkultur revisited. Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 447-500). Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, Werner, Böhme, Jeanette, Kramer, Rolf-Torsten & Lingkost, Angelika (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktion zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.

Helsper, Werner, Dreier, Lena, Gibson, Anja, Kotzyba, Katrin & Niemann, Mareke (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.

doi.org/10.35468/6022-09

Helsper, Werner, Gibson, Anja, Kilias, Wanda, Kotzyba, Katrin & Niemann, Mareke (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus. Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten, Brademann, Sven & Ziems, Carolin (2007a). Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines Qualitativen Längsschnitts. *Zeitschrift für Pädagogik,* 53 (4), S. 477-490.

Helsper, Werner, Ullrich, Heiner, Stelmaszyk, Bernhard, Höblich, Davina, Graßhoff, Gunther & Jung, Dana (2007b). *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten, Hummrich, Merle & Busse, Susann (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationenbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hericks, Uwe, Keller-Schneider, Manuela, Meseth, Wolfgang & Rauschenberg, Anna (Hrsg.) (2020). *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hertel, Thorsten (2020). *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transcript.

Hertel, Thorsten (2021). Rahmungsmacht und Differenz. Ungleichheitskonstruktionen in der (marginalisierten) Schule der Migrationsgesellschaft. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung*. Münster u. a.: Waxmann, S. 97-119.

Hinrichsen, Merle & Hummrich, Merle (2021). Schulentwicklung (trans-)national. Schulkulturtheoretische Perspektiven. In Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich & Till-Sebastian Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 37-63). Wiesbaden: Springer VS.

Hinzke, Jan-Hendrik & Bauer, Tobias (i. d. B./2023). Forschung zu Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode: Ein Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 149-168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hinzke, Jan-Hendrik, Pallesen, Hilke, Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Geber, Georg & Matthes, Dominique (i. d. B./2023). Initiation eines Forschungsprogramms Dokumentarische Schulforschung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 43-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Holtappels, Heinz Günther (1995). *Entwicklung von Schulkultur*. Neuwied: Luchterhand

Hummrich, Merle (2011). *Jugend und Raum.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2011). Qualitative Mehrebenenanalyse als triangulierendes Verfahren. Zur Methodologie von Mehrebenendesigns in der qualitativen Sozialforschung. In Jutta Ecarius & Ingrid Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 109-134). Opladen & Berlin: Budrich.

Kessler, Stefanie (i. d. B./2023). Schule als Organisation mit der dokumentarischen Methode erforschen: Ein Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 189-212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Keßler, Catharina (2017). *Doing School. Ein ethnographischer Beitrag zur Schulkulturforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Kolbe, Fritz-Ulrich, Reh, Sabine & Idel, Till-Sebastian (2008). LUGS. Ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagsschulen. In Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother & Georg Rutz (Hrsg.), *Leitthema Lernkultur. Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verlag*, S. 30-41.

doi.org/10.35468/6022-09

Kowalski, Marlene (2021). Umgangsweisen mit den Schulschließungen und dem Homeschooling im Kontext der Corona-Pandemie. Orientierungen von Schulleitungen inklusiver Grundschulen zum Lernen auf Distanz. *QfI – Qualifizierung für Inklusion,* 3 (1).

Kowalski, Marlene (2022). „Wir sitzen alle in einem Boot". Distanzlernen an inklusiven Grundschulen aus der Perspektive von Schulleitungen: Empirische Ergebnisse aus einer Studie zur Schulkultur an Grundschulen in Zeiten der Corona-Pandemie. *Zeitschrift für Inklusion.* https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/617

Kramer, Rolf-Torsten (2015). Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche' Umbauten durch Werner Helsper. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 23-47). Wiesbaden: Springer VS.

Kramer, Rolf-Torsten (2016). Der Ansatz „Schulkultur" – theoretische und empirische Perspektiven zum Verständnis von Bildungssystem und Bildungsinstitutionen. In Maja S. Maier (Hrsg.), *Organisation und Bildung* (S. 33-49). Wiesbaden: Springer VS.

Kramer, Rolf-Torsten (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis". Rekonstruktionen zur Schulkultur II*. Opladen: Leske + Budrich.

Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner, Thiersch, Sven & Ziems, Carolin (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner, Thiersch, Sven & Ziems, Carolin (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere*. Wiesbaden: Springer VS.

Kramer, Rolf-Torsten, Idel, Till-Sebastian & Schierz, Matthias (2018). Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung,* 7, S. 3-36.

Kraus, Anja (2009). „Schulkultur" aus der Perspektive von Zwölf- bis Dreizehnjährigen. Ein Vergleich zwischen finnischen und deutschen Schüler(inne)n. In Heike de Boer & Heike Deckert-Peacemann (Hrsg.). *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (S. 193-205). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krüger, Heinz-Herrmann, Keßler, Catharina & Winter, Daniela (2015). Schulkultur und soziale Ungleichheit. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 183-210). Wiesbaden: Springer VS.

Krüger, Heinz-Hermann, Keßler, Catharina & Winter, Daniela (2016). *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.

Mannheim, Karl (1964). Das Problem der Generationen. In Karl Mannheim (Hrsg.), *Wissenssoziologie* (S. 509-565). Neuwied & Berlin: Luchterhand.

Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Matthes, Dominique, Bauer, Tobias & Hinzke, Jan-Hendrik (2022). Reflexion zwischen Ideal- und Wirklichkeitskonstruktionen. Wie Lehrpersonen über ihren Berufsalltag reflektieren und was das für ihre Professionalität bedeutet. *Erziehung und Unterricht,* 3-4, S. 173-181.

Niemann, Mareke (2015). *Der ‚Abstieg' in die Hauptschule. Vom Hauptschülerwerden zum Hauptschülersein. Ein qualitativer Längsschnitt*. Wiesbaden: Springer VS.

Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS.

Oevermann, Ulrich (1981). *Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der Objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse*. Manuskript. Frankfurt am Main.

Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Otto, Ariane (2015). *Positive Peerkultur aus Schülersicht. Herausforderungen (sonder-) pädagogischer Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Pallesen, Hilke (2014). *Talent und Schulkultur*. Opladen: Budrich.

doi.org/10.35468/6022-09

Pallesen, Hilke & Matthes, Dominique (2020a). „Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte". (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biographie und Schulkultur. Eine exemplarische Fallstudie. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung,* 9, S. 95-109.

Pallesen, Hilke & Matthes, Dominique (2020b). Praxeologische Perspektiven der Lehrer*inn enprofessionsforschung. Reflexionen zum Einsatz von Bildvignetten als Erzählimpulse in Lehrer*inneninterviews. In Stefan Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 119-142.

Pallesen, Hilke & Matthes, Dominique (2023/i. E.). „hier sind Leute am Start die einfach Lust haben Schüler zu unterrichten und Schule zu gestalten". Schulische Sinnentwürfe und Optimierungsbestrebungen aus kultur- und praxistheoretischer Perspektive. In Susanne Maria Weber, Claudia Fahrenwald & Andreas Schröer (Hrsg.), *„Organisationen OPTIMIEREN – OPTIMIERUNG organisieren?"*. Organisationspädagogische Beiträge zum DGfE-Kongress Optimierung 2020. Jahrbuch Organisationspädagogik.

Pallesen, Hilke & Matthes, Dominique (i. d. B./2023). Rekonstruktionen zum schulischen Orientierungsrahmen. Ein Beitrag zur Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation*. Reihe Dokumentarische Schulforschung (S. 313-332). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reckwitz, Andreas (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Reh, Sabine, Fritsche, Bettina, Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015). *Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen*. Wiesbaden: Springer VS.

Rotter, Carolin & Bressler, Christoph (2020). Unterrichtsfach und Lehrerhandeln. Herausforderungen für eine Forschung zur Fachspezifik beruflicher Praxis von Lehrpersonen. In Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider, Wolfgang Meseth & Anna Rauschenberg (Hrsg.). *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und* Lehrern (S. 111-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sandring, Sabine (2013). *Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im* Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher. Wiesbaden: VS.

Terhart, Ewald (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In Arno Combe, & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 448-471). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ullrich, Heiner (2015). Eltern beim Übergang in reformpädagogischen Schulkulturen. Bildungsorientierung der Eltern und Selbstverständnis der Professionellen an reformpädagogischen Schulen. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 263-284). Wiesbaden: Springer VS.

Willis, Paul (1978). *Learning to Labor. How working class kids get working class job*s. London & New York: Routledge.

doi.org/10.35468/6022-09

Stefanie Kessler

Schule als Organisation mit der Dokumentarischen Methode erforschen: Ein Studienreview

Zusammenfassung

Mit diesem Studienreview soll eine Einführung in und zugleich eine Übersicht über die praxeologische Forschung mit der Dokumentarischen Methode zu Schule als Organisation ermöglicht werden. Im Fokus steht, wie Schule als Organisation im Sinne des praxeologischen Forschungsparadigmas untersucht werden kann, welche Forschungsarbeiten bereits zu einem besseren Verständnis organisationaler Praktiken von und in Schule beitragen und welche Fragen bisher noch unbeantwortet sind. Entsprechend wird eingangs in ein organisationwissenschaftliches Verständnis von Schule allgemein eingeführt und unter Bezugnahme auf die praxeologische Organisationsforschung die besondere Perspektive sowie damit einhergehende Fragen herausgearbeitet. Kern des Studienreviews bildet die Diskussion existierender Publikationen zu Schule als Organisation mit der Dokumentarischen Methode. In der Gesamtschau zeigt sich, dass es zunehmend Studien gibt, die eine organisationale Perspektive auf die Rekonstruktion des Handelns von Schule bzw. schulischen Akteur*innen einnehmen sowie die komplexen Prozesse innerhalb der Organisation Schule untersuchen. Das Studienreview macht jedoch auch auf offene Forschungsfragen aufmerksam.

Schlüsselwörter

Dokumentarische Methode, Organisationspraxis, Schulforschung, Studienreview, praxeologische Forschung

Abstract

Exploring School as an Organization Using the Documentary Method – A Study Review

The purpose of the present study review is to provide both an introduction to and an overview of studies that have used the Documentary Method in praxeological research on school as an organization. Focus is placed on examining how school as an organization can be studied using the praxeological research

doi.org/10.35468/6022-10

paradigm, which studies have already contributed to a better understanding of the organizational practices of and in schools and which questions are still unanswered. Accordingly, the study begins with an introduction to schooling in general from the perspective of organizational science and uses existing praxeological organizational research to elaborate on the particular research perspective and related questions. At the core of the study review is a discussion of existing publications that have used the Documentary Method to investigate school as an organization. Overall, an increasing number of studies can be found that take an organizational perspective on the reconstruction of school practices or school actors and that examine the complex processes within school as an organization. Finally, open questions are highlighted.

Keywords
Documentary Method, organizational practice, research on and in schools, study review, praxeological approach

1 Einführung

Mit der Organisation Schule hat fast jede*r als Schüler*in Kontakt. Für manche ist es die erste Organisation, die sie als bestimmend für ihren Alltag erfahren und die damit nicht nur ihr Verständnis von Bildung und Erziehung, sondern auch von Organisation an sich prägt.[1] Dabei „lernen wir häufig (…) nebenbei, wie Organisationen wirken und wie man sich in ihnen zu verhalten hat" (Kühl 2011, S. 9). „Die teilnehmenden und beitragenden Personen erleben und erfahren die Organisationshaftigkeit von Schule dabei primär über die Ordnungs- und Planungswirklichkeit der sozialen Situation" so Thomas Drepper und Veronika Tacke (2012, S. 205 f.). Schule als Organisation wird somit in der Alltagspraxis erfahren.

Insbesondere praxeologischen Forschungsarbeiten in der Tradition von Pierre Bourdieu (1976) ist es ein Anliegen nachzuvollziehen, wie diese Alltagspraxis gestaltet ist, welche Sinn- und Orientierungsmuster ihr zugrunde liegen. Die Dokumentarische Organisationsforschung, die dem Paradigma der Praxeologischen Wissenssoziologie folgt, versucht, die Logik(en) einer Organisation von innen, also ausgehend von organisationalen Praktiken und Wissensbeständen organisationaler Akteur*innen her zu verstehen (Vogd & Amling 2017, S. 11). „Es geht (…) um die Rekonstruktion des ‚Doing Organisation' oder um die Rekonstruktion der zentralen Mechanismen, die den sozialen Raum Organisation insgesamt

1 In diesem Sinne ist Schule auch als Institution mit einer gesellschaftlichen Funktion hinsichtlich der Erziehung und Bildung von jungen Menschen zu verstehen. Sie strukturiert und formt das gesellschaftliche Verständnis von Bildung und Erziehung (Drepper & Tacke 2012, S. 205, 209).

doi.org/10.35468/6022-10

konstituieren“ (Amling 2017a, S. 305). Dabei wird angenommen, dass eine Organisation durch Alltagspraktiken und -routinen der Akteur*innen (re-)produziert wird (Elven & Schwarz 2018, S. 251 f.). Folglich gilt es, „die Struktur einer regelhaften oder situativen Praxis, die für einzelne Organisationen charakteristisch ist“ (ebd.), zu bestimmen.
Mit diesem Reviewbeitrag gehe ich den Fragen nach, wie Schule als Organisation im Sinne des praxeologischen Forschungsparadigmas untersucht werden kann, welche Forschungsarbeiten bereits zu einem besseren Verständnis organisationaler Praktiken in und von Schule beitragen und welche Fragen bisher noch unbeantwortet sind. Ziel dieses Beitrages ist somit eine Einführung in und zugleich eine Übersicht über die praxeologische Forschung zu Schule als Organisation. Damit möchte ich auch zu daran anschließenden Forschungsfragen inspirieren. Eingangs führe ich in diesem Reviewbeitrag kurz in ein Verständnis von Schule als Organisation und die praxeologische Forschungsperspektive auf diese ein (Kap. 2). Anschließend werde ich ausgewählte dokumentarische Studien darlegen und diskutieren sowie offene Fragen herausstellen (Kap. 3). Der Beitrag schließt dann mit einem Fazit (Kap. 4).

2 Schule als Organisation

Zu Beginn möchte ich zunächst Grundzüge eines organisationswissenschaftlichen Verständnisses von Schule skizzieren und darauf folgend werde ich eine praxeologische Forschungsperspektive auf Schule als Organisation vorstellen. Schule als Organisation wird organisationswissenschaftlich zum einen „als Typ der Erziehungsorganisation“ (Drepper & Tacke 2012, S. 208) eines Staates beschrieben und zum anderen mit Blick auf die Einzelschule als autonom agierende Organisation betrachtet. Indem der Staat Schule anhand des Formprinzips Organisation gestaltete, wurde ein modernes Bildungs- und Erziehungssystem etabliert, das alle Gesellschaftsmitglieder in Erziehungs- und Bildungsprozesse involviert. Das Formprinzip Organisation schaffte eine leichte Reproduzierbarkeit der Struktur von Bildung und Erziehung im großen Maßstab, formalisierte die Rollen von Professionellen und zugeordneter Zielgruppe und machte eine Differenzierung unterschiedlicher Schultypen, die unterschiedliche erzieherische Ziele verfolgen, möglich (ebd., S. 216). Der Staat schaffte damit die Voraussetzung dafür, die gesellschaftliche Ordnung zu erhalten und zu reproduzieren, indem jungen Menschen als Bürger*innen des Staates geteilte Normen und Werte sowie nötiges Wissen und Kompetenzen zur Teilhabe vermittelt werden. In dieser Perspektive scheint die Organisation Schule in einer Abhängigkeit bzw. in einem Interdependenzverhältnis zum Staat zu stehen und durch politische Entscheidungen sowie rechtliche Regulierungen gestaltet zu werden. Ihre Erscheinungsform wird folglich vorherbestimmt und der „Selbstorganisation (…) [werden] vergleichsweise

doi.org/10.35468/6022-10

enge, wenngleich historisch und politisch kontingente Grenzen [gesetzt]" (ebd., S. 220). Dadurch werden idealtypische Strukturen und Rahmenbedingungen geschaffen, die die Praxis in den Einzelschulen durch die Vorgabe schulischer Programme (d.h. Curricula, Prüfungsordnung etc.), das schulische Personal (Einstellung ausgebildeter Lehrkräfte, Standardisierung der Lehrer*innenausbildung), die Zwangsmitgliedschaft der Schüler*innen (Schulpflicht) und Kommunikationswege (Schulleitung, Mitwirkungsgremien etc.) vorstrukturieren und ordnen (ebd., S. 220; Apelt 2016, S. 15).

Die Einzelschule als Akteur bzw. schulische Akteur*innen einer Schule können nur in diesem Rahmen eigenständig handeln, d.h. Einzelschulen verfügen über eine „graduelle Entscheidungsautonomie" (Drepper & Tacke 2012, S. 231). Sie zeichnen sich in der Regel durch flache Hierarchien, eine kollegiale Abstimmung und eine individuelle Verantwortung der Lehrkräfte in der Gestaltung von Unterricht aus (Kuper 2008, S. 154). Entscheidungen und Praktiken der Organisation wie die von Organisationsmitgliedern bewegen sich dabei immer „im Spannungsfeld und in der Auseinandersetzung mit ihrer staatlichen und professionellen Rahmenordnung" (Drepper & Tacke 2012, S. 231). Von Lehrer*innen wird diese zumeist „als Zumutung oder Einschränkung professioneller Möglichkeiten erlebt" (ebd.). Die Zwangsmitgliedschaft der Schüler*innen, die nicht wie in anderen Organisationen (wie etwa Unternehmen, Vereinen etc.) selbst ein- und austreten können, bedeutet, dass auf der einen Seite „Fügsamkeit und Leistung (…) erzeugt werden" (Apelt 2016, S. 16) und auf der anderen Seite Schulen „ein sogenanntes ‚Unterleben' (Kühl 2010, S. 2[2]) ermöglichen [müssen], um zu vermeiden, dass sich der Unmut der Mitglieder gegen die Organisation richtet" (ebd.). Mit dem Begriff des Unterlebens meint Stefan Kühl, dass sich „jenseits der offiziellen Regeln" (ebd.) bzw. der kommunizierten Struktur unter den Organisationsmitgliedern eine abweichende informelle Praxis bildet, die einer informellen Regelhaftigkeit bzw. Struktur folgt. Mit der Einführung der freien Schulplatzwahl geht zudem eine stärkere Profilbildung der Einzelschulen einher, die sich im Wettbewerb untereinander versuchen durch Schwerpunkte und pädagogische Konzepte voneinander abzugrenzen (siehe u.a. Albers & Hinzke 2021). Die Einzelschule als Akteur oder Handlungseinheit setzt sich somit in Beziehung zu Entwicklungen im Bildungs- und Gesellschaftssystem sowie zu anderen Einzelschulen ihrer Umwelt.

Trotz ihrer eingeschränkten Entscheidungsautonomie entwickeln Einzelschulen somit durch eine eigene Ausgestaltung der Rahmenbedingungen, eigene Selbstbeschreibungen und informelle Regelpraktiken eine eigene abgrenzbare organisationale Identität und Kultur. Helmut Fend bestätigte als erster Schulforscher empirisch in einer Schulvergleichsstudie, dass Einzelschulen eigene Schulkulturen

2 Die originale Literaturangabe zum Zitat wurde überprüft und korrigiert.

doi.org/10.35468/6022-10

entwickeln, die sich von anderen unterscheiden (1986, S. 276). Diese können gemäß Fend einen größeren Einfluss auf die Schulqualität haben als die durch den Staat vorgegebenen Strukturen und das individuelle Lehrer*innenhandeln (ebd.). Eine praxeologisch orientierte dokumentarische Forschung zu Schule als Organisation ist dabei einerseits an den Umgangspraktiken der Einzelschule und ihrer Akteur*innen mit den staatlich festgelegten Anforderungen interessiert und andererseits an den Praktiken der Gestaltung der Einzelorganisation und ihres ‚Kerngeschäfts' der unterrichtlichen Interaktion mit den Schüler*innen, also ihrer organisationalen Schul- und Unterrichtskultur. Die praxeologische Forschungsperspektive bietet dabei den Vorteil, dass sie die Verschränkung der Strukturen der Organisation Schule mit dem Handeln organisationaler Akteur*innen, also von Schulleitung, Lehrkräften, Sozialpädagog*innen und Schüler*innen, theoretisch reflektieren und empirisch nachvollziehen kann (Elven & Schwarz 2018, S. 252). Im Folgenden möchte ich dies weiter ausführen.

Unter Bezugnahme auf Anthony Giddens' Strukturationstheorie stehen organisationale Struktur und Praxis in einem Wechselverhältnis. Die objektiven Strukturen der Organisation Schule[3] können dabei einerseits als ermöglichend oder begrenzend für die Alltagspraxis verstanden werden. Andererseits bildet Struktur auch ein Ergebnis sozialer Praxis, d. h. sie wird durch das Handeln der Akteur*innen (re-)produziert (Giddens 1993, S. 25). Das Handeln von Akteur*innen ist damit als strukturiertes und zugleich strukturierendes Handeln zu verstehen; es setzt Strukturen voraus und erzeugt sie zugleich (Mensching 2018, S. 201). Entsprechend wird das Handeln schulischer Akteur*innen einerseits durch staatlich vorgegebene und organisationsinterne Regeln und Rahmenbedingungen strukturiert, andererseits erzeugen sie mit ihrem Handeln diese Struktur auch mit bzw. verändern sie. Wer als neues Mitglied in die Organisation Schule eintritt, wird mit expliziten wie impliziten Erwartungen und Regeln konfrontiert, an denen er/sie sein/ihr Handeln ausrichten muss (Mensching 2008, S. 18).

Gemäß dieser Perspektive verknüpfen die Handlungspraktiken organisationaler Akteur*innen Struktur und soziale Praxis von/in Organisationen. Der Blick darauf, wie sich Schulleitung, Lehrkräfte, Sozialpädagog*innen und/oder Schüler*innen in ihrer Praxis auf schulische Strukturen, Regeln und zentrale Merkmale von Schule beziehen, ermöglicht es somit, das ‚Doing von Schule als Organisation' zu rekonstruieren und der Frage nachzugehen, wie sich Logiken der organisationalen Praxis reproduzieren oder auch verändern. Der Fokus liegt dabei auf der

3 Unter objektiven Strukturen von Organisation verstehe ich unter Bezugnahme auf Steffen Amling (2021) formale Regeln zur Organisation von Schule wie Vorgaben durch Lehrpläne, zur Klassengröße und Wochenstundenzahl für den Fachunterricht oder auch Regeln für Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen und die Partizipation von Schüler*innen. Sie sind abzugrenzen von der Schauseite von Organisation, in der sich Schule in Leitbildern, Programmen oder auch Reden von Repräsentanten*innen als Einheit nach außen darstellt (ebd.).

doi.org/10.35468/6022-10

Rekonstruktion des handlungspraktischen Wissens der Organisationsmitglieder, indem Organisation als „virtuelle Ordnung“ (Ortmann et al. 2000, S. 317) zum Ausdruck kommt. Wie von Mensching nachvollzogen, handelt es sich auch gemäß Giddens um ein der Praxis verbundenes Wissen, das den Akteur*innen selbst nicht bewusst reflexiv zugänglich ist (Mensching 2018, S. 204). Als solches ist es anschlussfähig an eine praxeologische Forschungsperspektive mit der Dokumentarischen Methode.
Die Arbeit mit der Dokumentarischen Methode ermöglicht es, mit ihrer Unterscheidung zwischen kommunikativem, expliziten Wissen und konjunktivem, impliziten Wissen sowohl explizite Bezüge auf zumeist schriftlich verfasste Regeln und Entscheidungen, d. h. die objektiv existierenden Strukturen der Organisation Schule zu untersuchen (etwa unter Bezug auf das Leitbild, das Schulprogramm oder die Homepage der Schule), als auch zu rekonstruieren, wie sich diese Ordnung in den Praktiken von Schulleitungen, Lehrkräften, Sozialpädagog*innen und Schüler*innen realisiert.
Auch eine Nichtentsprechung, d. h. eine von den formalen Strukturen abweichende organisationale Praxis, kommt mit der Rekonstruktion konjunktiven, impliziten Wissens in den Blick. Kühl (2010, S. 2) bezeichnet diese auch als „Organisationskultur“. Organisationskultur ist dabei nicht als etwas Statisches oder formal Bestimmbares (wie bspw. ein Schulkonzept oder -leitbild) zu fassen, sondern vielmehr als ein sozialer „Prozess der Wirklichkeitskonstruktion (…), mit dessen Hilfe Menschen versuchen, Situationen, Handlungen, Objekte etc. zu verstehen“ (Mensching, 2008, S. 47). Damit handelt es sich hier um kollektive implizite Wissensbestände – in Form geteilter „gemeinsamer Orientierungen, Werte, Handlungsmuster usw.“ (Schreyögg, 1999, S. 438), die „als selbstverständliche Annahmen dem täglichen Handeln zugrunde[liegen]“ (ebd.). Insofern bezieht sich die Organisationskultur auf habitualisierte Alltagspraktiken an einer spezifischen Schule (wie z. B. informelle Regelpraktiken oder pädagogische Praktiken der Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen), die auf geteilten, kollektiven Orientierungen schulischer Akteur*innen in Bezug auf die Gestaltung von Schul- und Unterrichtspraxis basieren. Infolgedessen werden „die Handlungsmöglichkeiten der schulischen Akteure [sic] begrenzt und vorstrukturiert“, es eröffnen sich aber auch „spezifische Möglichkeitsräume“ (Helsper, 2008, S. 122). In der Terminologie der Praxeologischen Wissenssoziologie können sie auch als Orientierungsrahmen im engeren Sinne oder modi operandi verstanden werden (Bohnsack 2020, S. 35).
Zugleich deutet der soziale Aushandlungsprozess von Organisationskultur auf einen dynamischen Charakter hin, welcher sich im Handeln schulischer Akteur*innen zwischen Reproduktion und Transformation der schulischen Organisationskultur sowie in ihrer Bearbeitung beruflicher und organisationaler

doi.org/10.35468/6022-10

Anforderungen[4] abzeichnet. Bohnsack verweist hier entsprechend auf „eine Prozessstruktur, welche sich interaktiv innerhalb organisationaler konjunktiver Erfahrungsräume entfaltet und diese zugleich mitkonstituiert" (Bohnsack 2020, S. 32). Wenn ein*e einzelne*r Akteur*in abweichend handelt, stellt dies jedoch noch keine (neue) Organisationskultur dar (Kühl 2010, S. 3). Vielmehr muss dafür eine gewisse Regelhaftigkeit in Teilen der Organisation vorhanden sein, d.h. ein bestimmtes Handlungsmuster muss kollektiv geteilt werden. Unter Einbezug mikropolitischer Perspektiven ist die vorherrschende Organisationskultur zudem nur jene, die sich unter mehreren konkurrierenden Kulturen organisational durchgesetzt hat und von einer Mehrheit der schulischen Akteur*innen getragen wird (Heslper 2008, S. 122; Mensching, 2008, S. 55 ff. sowie für die Schule Thiel 2021). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass schulische Akteur*innen keineswegs alle Handlungsorientierungen teilen.

Es ist davon auszugehen, dass in der zunehmend multiprofessionellen Organisation Schule, in der sich neben Lehrkräften beispielsweise Sozial-, Sonder- und Heilpädagog*innen bewegen, „unterschiedliche professionelle Milieus ausgemacht" (Kamm 2019, S. 43) werden können. Die habituellen Handlungsweisen unterschiedlicher Milieus in Schule beruhen demnach auf strukturidentischen Erfahrungen, die die Organisationsmitglieder bereits vor ihrem Eintritt in die Organisation gemacht haben und somit mitbringen (Nohl 2007, S. 66 f.). Davon zu unterscheiden sind Organisationsmilieus, d.h. „habituelle Handlungsweisen (…), die innerhalb der Organisation neu entstanden sind" (ebd., S. 70), beispielsweise in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Erwartungen und Aufgaben (Amling 2017b, S. 105). Diese verschiedenen Milieus innerhalb einer Organisation überlagern und grenzen sich zugleich voneinander ab (Kamm 2019, S. 46). Zudem führen sie Auseinandersetzungen um die Deutungshoheit, d.h. um die Bestimmung der Organisationskultur (Hertel 2021, S. 101).

Das Handeln der schulischen Akteur*innen vollzieht sich entsprechend sowohl im Rahmen ihrer professionsspezifischen Orientierungen als auch in der für eine Einzelschule konstitutiven Organisationskultur. Die Organisationskultur einer Schule kann zugleich einen konjunktiven Erfahrungsraum für schulische Akteur*innen bilden. Ihre Habitusgenese wird damit nicht als Individuationsprozess gedacht, sondern erfolgt durch kollektive Prägung (Bressler & Rotter 2018, S. 60). Dabei ist davon auszugehen, dass die Einzelschule nicht den einzigen relevanten Erfahrungsraum bildet (ebd.).

4 So müssen schulische Akteur*innen von ihnen oftmals als diskrepant wahrgenommene Anforderungen bearbeiten und einen Umgang mit diesen finden (siehe u.a. Kessler 2021, S. 249 ff., S. 329 ff.). Die Anforderungen umfassen zum einen „handlungsbezogene Normen" (Bohnsack 2020, S. 30) in Form von expliziten wie impliziten Erwartungen an ein bestimmtes Verhalten als Schulleiter*in, Lehrkraft etc. Zum anderen werden Akteur*innen mit „Identitätsnormen" (ebd.) im Sinne von Vorstellungen und Erwartungen an die gesellschaftliche Institution Schule oder den „im Rahmen der jeweiligen Organisation etablierten normativen Erwartungsstrukturen und Programmatiken" (Amling 2017b, S. 105) konfrontiert.

doi.org/10.35468/6022-10

Gemäß diesem kurzen Abriss einer praxeologischen Perspektive auf Schule als Organisation kommen unterschiedliche Fragen für die mit der Dokumentarischen Methode operierende Schulforschung in den Blick, wie beispielsweise jene nach dem rekursiven Zusammenhang von formaler Struktur bzw. Regeln und Handlungspraxis (z. B. Mitbestimmungsstrukturen vs. Mitbestimmungspraktiken), der spezifischen Organisationskultur von Schule(n) (bzw. geteilter Orientierungen schulischer Akteur*innen), mikropolitischer Praktiken zur Durchsetzung bestimmter Orientierungen und Haltungen in einer Schule oder auch danach, inwiefern eine Einzelschule als konjunktiver Erfahrungsraum die Orientierungen ihrer Akteur*innen prägt. Im Folgenden soll die Forschungslage dazu sondiert werden.

3 Forschungserkenntnisse und -desiderate – Eine Übersicht über dokumentarische Studien zu Schule als Organisation

Im Mittelpunkt soll nun, gemäß dem Ziel dieses Reviews, die Diskussion ausgewählter empirischer Studien stehen, die Schule als Organisation mit Hilfe der Dokumentarischen Methode erforschen. Anhand dessen sollen der Forschungsstand exemplarisch erfasst und offene Fragen aufgezeigt werden, um damit mögliche zukünftige Untersuchungen zu inspirieren.

Als Grundlage des Reviews dienen Publikationen, die bis Ende 2021 veröffentlicht wurden und sich mit Schule als Organisation befassen. Einschlägige Publikationen waren mir zum Teil bereits bekannt; weitere habe ich über Literaturdatenbanken und Zitationen aus anderen Publikationen recherchiert. Die Auswahl für den folgenden Forschungsüberblick erfolgte dann auf Basis von zwei Kriterien: Erstens musste die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode erfolgt sein; und zweitens musste eine Auseinandersetzung mit Schule als Organisation deutlich werden. Folglich habe ich nach Studien gesucht, die sich mit Schule, Lehrkräften, Schüler*innen und anderen Akteur*innen in Schule befasst haben. Ausgeschlossen aus dem Sample habe ich Arbeiten, die Schule zwar als Organisation benannt haben, wo jedoch ‚nur' in Schule geforscht wurde, ohne analytisch Bezug auf den organisationalen Charakter zu nehmen. Einbezogen wurden 33 Publikationen, die auf 16 Forschungsprojekten basieren. Die älteste Publikation stammt aus dem Jahr 2012, sicherlich bedingt dadurch, dass der Diskurs der Dokumentarischen Organisations- und Schulforschung noch relativ ‚jung' ist.

Grundsätzlich wurde in der Recherche deutlich, dass eine Perspektive auf Schule als Organisation in nur wenigen Untersuchungen im Vordergrund steht (wie z. B. bei Kamm 2019), zuweilen jedoch mitgedacht wird. So wird beispielsweise in dem vergleichsweise stärker beforschten Feld zum beruflichen Lehrer*innenhabitus in einigen Untersuchungen Schule als Organisation auch in den Blick genommen, wenn es um die Bearbeitung normativer Anforderungen als Teil des

doi.org/10.35468/6022-10

Lehrer*innenhandelns geht (z. B. Amling 2015/2017b). Diese Untersuchungen helfen durchaus, Organisation als relevante Perspektive sichtbar zu machen.
Die zum Themenfeld vorliegenden Studien habe ich gegliedert in Untersuchungen zu 3.1) Organisation Schule als Akteur, 3.2) kollektiven Orientierungen schulischer Akteur*innen an Einzelschulen (Organisationskultur), 3.3) dem rekursiven Verhältnis von Struktur und Praxis sowie 3.4) der Bearbeitung normativer Anforderungen durch Lehrer*innen. Mit dieser Gliederung beziehe ich mich gemäß einer Mehr-Ebenen-Betrachtung auf zwei unterschiedliche organisationswissenschaftliche Forschungsperspektiven, nämlich auf das Handeln von Organisationen als Akteure (Kap. 3.1) respektive das Handeln der Mitglieder in Organisationen (Kap. 3.2, Kap. 3.3 und Kap. 3.4). Damit wird einerseits das Handeln der Einzelschule als Handlungseinheit betrachtet, d. h. der Schule wird agency zugeschrieben; andererseits wird Organisation als Rahmen für das individuelle und kollektive Handeln von Akteur*innen innerhalb dieser verstanden. Letztere Perspektive habe ich nochmals unterteilt in Studien, die kollektive handlungsleitende Orientierungen von Organisationsmitgliedern rekonstruieren und hiermit eine spezifische Organisationskultur beschreiben (3.2); die das wechselseitige Verhältnis von organisationaler Struktur und Praxis (also dem Handeln der Akteur*innen) untersuchen (3.3.); oder die vordergründig das Handeln individueller Akteur*innen in Organisationen erforschen (3.4). Forschungsarbeiten, die das Handeln individueller Akteur*innen in Schule fokussieren und dabei den organisationalen Kontext außer Acht lassen, habe ich nicht in das Review aufgenommen. Im Folgenden werde ich jeweils zentrale Studien für diese Schwerpunkte exemplarisch darstellen, sofern möglich auf Weitere verweisen und auf Desiderate aufmerksam machen.

3.1 Die Organisation Schule als Akteur

Organisationen können handeln, allerdings können sie das im Gegensatz zu Individuen nicht selbst; „sie müssen durch Vertreter handeln“ (Schöpf 2018, S. 389). Das Handeln von Organisationen als Akteur*in zu erforschen, bedeutet zu untersuchen, wie Ziele und Interessen einer Organisation durch Vertreter*innen realisiert werden und/oder wie Vertreter*innen ihre Organisation gegenüber anderen Organisationen und gesellschaftlichen Entwicklungen positionieren bzw. versuchen diese zu beeinflussen. Das heißt, das Handeln der Organisation Einzelschule kann nur durch eine Perspektive auf die Praxis von Vertreter*innen erfolgen. Dies kann ein Individuum, meist eine Führungskraft (z. B. Schulleitung), oder auch ein Kollektiv (z. B. eine Steuerungsgruppe) sein, die im Sinne der Schule nach innen oder außen tätig sind.
Eine der wenige Studien, die diesen Fokus einnimmt, ist die Untersuchung von Katenbrink und Wischer (2018, 2021; Katenbrink 2021) zur Bearbeitungspraxis negativer Schulinspektionsergebnisse und damit einhergehender Anforderungen

doi.org/10.35468/6022-10

durch schulische Akteur*innen im Rahmen des Forschungsprojektes ‚Veränderungen unter Druck – Fallstudien zu Schulentwicklungsprozessen an Schulen mit gravierenden Mängeln in Niedersachsen'. Vor dem Hintergrund, dass im Zuge einer Inspektion nicht die einzelnen Lehrkräfte, sondern die Schule als organisationale Einheit mit den Ergebnissen konfrontiert wird, sind Katenbrink und Wischer der Frage nachgegangen, wie Schulen diese Adressierung und die damit einhergehende Verschiebung von Profession zu Organisation bearbeiten (ebd. 2021, S. 102). Mit der Wahl von Gruppendiskussionen als Erhebungsinstrument und einem Erzählimpuls, der die Akteur*innen als Kollektiv adressiert, zielten sie auf die Rekonstruktion der kollektiven Auseinandersetzung von Schulleitung und Lehrkräften der einbezogenen Schulen (ebd. 2018, S. 57). Anhand retrospektiver gemeinsamer Erzählungen der Akteur*innen an acht Schulen konnten sie dann die Bearbeitung von Schulinspektionsergebnissen im Modus Organisation rekonstruieren. Das heißt, die schulischen Akteur*innen griffen auf Mittel bzw. Strukturen einer Organisation zurück (wie Formalisierung nach innen, Inszenierung der Schauseite nach außen oder auch kollektive Abgrenzung) (ebd., S. 113 ff.). Die Schulen folgten in der Problembearbeitung damit der Adressierung als Organisation, wodurch jedoch pädagogische und inhaltliche Problematiken, die auf der Ebene der Profession einzuordnen sind, nicht auf dieser bearbeitet werden (ebd., S. 117). Dabei zeigt sich, dass die Lehrkräfte nicht etwa unwillig sind, sondern es vielmehr „an geeigneten Rückmeldeformaten fehlt, die eine Bearbeitung überhaupt ermöglichen" (ebd. 2018, S. 61). Grundlegend zeichnet sich hierbei ab, dass der Einzelschule als Organisation ein Handlungspotenzial zugeschrieben wird, das sie kollektiv nur auf der konzeptionellen, nicht aber auf der operativen Ebene erfüllen kann, da sich die Gestaltung von Unterricht einem „organisatorischen Durchgriff (…) entzieht" (ebd., S. 62).
Explorativer ist der Beitrag von Andrea Albers und Jan-Hendrik Hinzke (2021). Sie analysierten anhand von zwei Interviews mit Schulleitern, die im Schulwettbewerb ‚Deutscher Schulpreis' nicht prämiert wurden, wie Schulleitungen den Wettbewerb interpretieren und in welches Verhältnis sie ihre Schule zum Wettbewerb setzen. Die Schulleiter nehmen hier eine stellvertretende Sprecherposition für ihre Schule ein. Sie handeln mithin als Vertreter der Organisation Einzelschule. In ihrer Ausführung zur Teilnahme am Schulwettbewerb dokumentiert sich bei beiden Schulleitern nicht etwa eine Entsprechung mit der Programmatik des Wettbewerbs, vielmehr zeigen sich eigene Erwartungslogiken, in denen sich eine Auseinandersetzung mit lokalen Gegebenheiten und Alltagsanforderungen an die Einzelschule spiegeln.
In beiden hier exemplarisch dargestellten Studien erfolgt die Bearbeitung von äußeren Umwelterwartungen durch die Organisation Schule. Hieran wird deutlich, dass Schulen als Organisation „in einem rekursiven Wechselverhältnis mit ihrer Umwelt [stehen]" (Schöpf 2018, S. 384). Damit geht oftmals ein Handlungs-

doi.org/10.35468/6022-10

druck auf Einzelschulen einher, sich gemäß den Umwelterwartungen anzupassen und weiterzuentwickeln. Dementsprechend zeichnen sich Studien, die einen Fokus auf das Handeln von Schule als Akteur setzen, oft durch eine Entwicklungs- und Veränderungsperspektive aus und sind meist in der Schulentwicklungsforschung zu verorten (siehe Hinzke & Bauer i. d. B.). Das Handeln von Schule als Akteur zu rekonstruieren wäre aber auch abseits dessen interessant. Beispielsweise stellt sich die Frage, wie Schulen als häufig größte Bildungsorganisationen im Rahmen von Bildungsregionen agieren, wie sie im Rahmen solcher oder anderer Netzwerke und Beziehungen mit anderen Organisationen (z. B. aus der Kinder- und Jugendhilfe) kooperieren. Untersuchungen zu diesem Themenfeld betrachten Fragen der Kooperation bisher meist nur aus einer Professionsperspektive. Relativ offen bleibt dabei, wie Schule in diesen Zusammenhängen als organisationaler Akteur auftritt und handelt. Im Folgenden gehe ich nun auf Forschungsarbeiten ein, die sich mit Orientierungen schulischer Akteur*innen an Einzelschulen befassen.

3.2 Kollektive Orientierungen schulischer Akteur*innen an Einzelschulen

Obwohl einige Studien kollektive Orientierungen auf Basis gemeinsamer oder strukturidentischer Erfahrungen unter Lehrkräften und Schüler*innen allgemein oder an Einzelschulen rekonstruieren, gibt es nur wenige, wie etwa die Dissertationen von Chantal Kamm (2019/2021) zu Orientierungen von Lehrkräften zu Bildungsgerechtigkeit oder von Thorsten Hertel (2020/2021) zum handlungsleitenden Wissen schulischer Akteur*innen zur schulischen Disziplinarpraxis, die diese in einen organisationalen Zusammenhang stellen. Zu nennen wäre hier noch der Beitrag von Monika Wagner-Willi und Tanja Sturm (2012) zur Rekonstruktion konjunktiver Erfahrungsräume von Schüler*innen in inklusiven Schulsettings. Für diese Publikation haben Wagner-Willi und Sturm (2012) die in der Studie ‚Alltagspraxis und Heterogenität an integrativen Primarschulen' durchgeführten Unterrichtsvideografien und Gruppendiskussionen mit Schüler*innen aus insgesamt fünf Schulklassen der ‚Mittelstufe' (Jahrgang 4 bis 6) von drei Schweizer Schulen, mit Blick auf die Rekonstruktion der konjunktiven Erfahrungsräume der Schüler*innen, erneut ausgewertet. Daraus geht hervor, dass das Lernen in einer Klasse sowohl durch unterschiedliche Milieus gekennzeichnet ist, die die Bearbeitung von Differenz bedingen, als auch durch ein sich im gemeinsamen Unterricht entwickelndes geteiltes Unterrichtsmilieu (im Anschluss an Nohls Konzeption des Organisationsmilieus). Darin deutet sich bereits an, dass gemeinsame Orientierungen auf einer geteilten Praxis beruhen, das alltägliche Handeln aber auch durch Orientierungen basierend auf Milieu (geprägt durch Herkunft oder Profession) geleitet wird. Mit Blick auf die vorhandenen Forschungsarbeiten fällt auf, dass äußerst selten gezielt geteilte organisationale Praktiken untersucht werden. Zu nennen ist hier nur die explorative Arbeit von Maja Maier (2014,

doi.org/10.35468/6022-10

2016a, 2016b, 2019), die sich mit Schulkonferenzen befasst. Genauer eingehen werde ich auf die Studien von Kamm und Maier. Daraufhin nehme ich Bezug auf die Dissertationen von David Goldmann (2016, 2017, 2018) und von Christopher Hempel (2020, 2021).

Kamm (2019/2021) ist in ihrer Dissertation der Frage nachgegangen, über welche geteilten oder divergierenden Orientierungen zu Bildungsgerechtigkeit schulische Akteur*innen einer Schule verfügen. Sie hat 14 Gruppendiskussionen mit Lehrkräften mit/ohne Organisationsfunktion sowie begleitend problemzentrierte Interviews mit Schulleitungen aus sieben Primarschulen eines stark segregierten Bildungsraums in der Schweiz geführt (Kamm 2019, S. 63 ff.). Davon hat sie vornehmlich die Daten aus den Gruppendiskussionen mit Lehrkräften ohne Organisationsfunktion ausgewertet (ebd., S. 73). Neben der Rekonstruktion kollektiver Orientierungen zu Gerechtigkeit stellte Kamm die „Spannungsverhältnisse innerhalb der Organisation sowie deren Bearbeitung/Bewältigung und nicht aufzulösende Divergenzen ins Zentrum der Analyse“ (ebd. 2021, S. 62). Sie zeigt mit ihrer Untersuchung, dass sich in einigen Schulen unter den schulischen Akteur*innen mit und ohne Organisationsfunktion eine geteilte Vorstellung von Bildungerechtigkeit im Sinne eines gemeinsamen, kollektiven Orientierungsrahmens dokumentiert, während sich in anderen Schulen konträr dazu keine gemeinsame Haltung findet, weder auf kommunikativer noch auf konjunktiver Ebene (ebd., S. 72; siehe auch sinngenetische Typik in Kamm 2019, S. 233). Stattdessen werden in der Diskursanalyse der Gruppendiskussionen Divergenzen deutlich, die durch unterschiedliche Kontexturen wie Profession, Berufsalter und Autonomie als Einzelakteur*in strukturiert werden (ebd. 2021, S. 72; 2019, S. 247 ff.). Daraus folgt, dass Schule als geteilter konjunktiver Erfahrungsraum für Orientierungen zu Bildungsgerechtigkeit sich vor allem in jenen Gruppendiskussionen dokumentiert, in denen sich die schulischen Akteur*innen gemeinsam als handlungsfähig erleben und Herausforderungen bearbeiten, folglich eine gemeinsame Praxis in ihrer Schule teilen (ebd. 2019, S. 249). In den Gruppendiskussionen, in denen die Lehrkräfte sich hingegen nicht auf eine gemeinsame Handlungspraxis beziehen können, zeichnen sich unterschiedliche Milieus innerhalb einer Schule ab; die Einzelschule bildet für die schulischen Akteur*innen keinen konjunktiven Erfahrungsraum (ebd.). Kamm bestätigt damit, dass eine gemeinsame Organisationskultur als sinngebende Struktur auf einer geteilten organisationalen Praxis beruht, in der sich „die Organisationsmitglieder aktiv in der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses (institutionelle Rahmung, Anforderungen des sozialen Kontextes) und Selbstreferenz (organisationsspezifische Ausgestaltung) erleben“ (ebd. 2019, S. 252).

Maier (2014, 2016a/b, 2019) nahm genau solche geteilten organisationalen Praktiken in ihrer explorativen Pilotstudie zur Schulkonferenz „als Ort kollektiver Aushandlungen und der Koordination schulischer Verfahrensweisen“ (ebd.

2016a, S. 139) in den Blick. Insbesondere die schulrechtlich verpflichtend abzuhaltenden Notenkonferenzen interessierten sie, denn sie dienen einerseits der Kontrolle der individuellen Leistungsbewertung durch Lehrkräfte und andererseits werden sie zur Beratung und Entscheidung über Versetzungsfragen genutzt (ebd. 2016b, S. 149). Diesem Interesse folgend zeichnete Maier Noten- und Klassenkonferenzen an einem beruflichen Gymnasium auf und führte ergänzend Interviews mit Lehrkräften und dem Schulleiter. Im Vergleich zu forschungsinitiierten Gruppendiskussionen bilden Schulkonferenzen ein Element der schulischen Organisationsstruktur und organisationalen Routine (ebd. 2016a, S. 147). Entsprechend stellen sie einen Ort der Handlungskoordination und – im Fall der Notenkonferenzen – der Verarbeitung schulischer Selektion dar. Damit kann Maier anhand der aufgezeichneten Notenkonferenzen kollektive, organisational verankerte Orientierungen in der Bewertung der Schüler*innen nachvollziehen. In ihrem Beitrag „Die Prozessierung schulischer Selektion" (ebd. 2016a) geht sie beispielhaft anhand einer Notenkonferenz der Frage nach, wie schulische Selektion prozessiert wird, bzw. konkreter: wie Lehrer*innen über selektionsrelevante Fragen verhandeln und dabei miteinander interagieren (ebd. 2016a, S. 142). Es zeigt sich im Fall der rekonstruierten Notenkonferenz, dass die Lehrkräfte auf schulische Klassifikationen (wie dem*der Wiederholer*in) zurückgreifen und die (gegenwärtigen und zukünftigen) Leistungen des betroffenen Schülers vor diesem Hintergrund bewerten. Damit wird, wie Maier feststellt, „das schulische Leistungsprinzip […] unterlaufen" (ebd. 2016a, S. 154). In der Folge wird nicht etwa ein kollegialer Austausch zur professionellen Reflexion und eine daran anschließende Besprechung des Handlungsbedarfs zur Unterstützung des Schülers deutlich, sondern vielmehr eine kollektiv entwickelte Orientierung zur Begründung schulischer Selektion und eine perspektivische Exklusion des Schülers (ebd. 2016a, S. 152/156).

In einer zweiten Publikation zum Thema beschäftigte Maier (2016b), wie „Entscheidungsbegründungen in innerschulischen ‚sensemaking'-Prozessen hervorgebracht werden" (ebd., S. 148). Anhand des begleitend durchgeführten Interviews mit dem Schulleiter rekonstruiert sie, dass die Einführung zusätzlicher „pädagogische[r] Konferenzen" (ebd. 2016b, S. 155) an der Schule im Zusammenhang steht mit dem als gering erfahrenen Veränderungsspielraum von Notenbegründungen bei Notenkonferenzen (und nicht etwa den „Professionalisierungsdefiziten der Lehrkräfte") (ebd. 2016b, S. 156). Sie erweitern den Spielraum in der Begründung von Noten und werden zu einem Ort der kollektiven Entwicklung von „Entscheidungsbegründungen" (ebd. 2016b, S. 156). Die pädagogischen Konferenzen werden von dem Schulleiter damit im Vergleich zu den Notenkonferenzen positiv als „pädagogische Selbstermächtigung" (ebd.) gerahmt; es wird eine „kollektive Identität behauptet, ein ‚wir', das sich als pädagogisch-professionell ausgibt" (ebd.). Dies bestätigt sich in den Interaktionen einer auf-

doi.org/10.35468/6022-10

gezeichneten pädagogischen Konferenz (ebd., S. 157 ff.).[5] In der rekonstruierten Praxis deutet sich zudem an, dass die institutionell verankerte, formale Struktur (Notenkonferenz) unterlaufen wird durch die neu eingeführte organisationale Regelpraxis der pädagogischen Konferenzen.

Die Ergebnisse aus Maiers explorativer Pilotstudie sind äußerst interessant, nicht nur für das Verständnis von schulischer Selektion, sondern auch im Weiteren für das gemeinsame Handeln von Lehrpersonen einer Schule. Sie können auch als Ausdruck einer professionellen Organisation im Anschluss an Thomas Klatetzki (2012) gelesen werden, in denen sich Kolleg*innen ihre Expertise gegenseitig anerkennen und Handlungsautonomie auf Basis ihres Wissens zusprechen. Daraus folgt eine „gegenseitige Nichteinmischung" (Dietrich et al. 2021, S. 28), d. h. man vertraut auf die Professionalität der Kolleg*innen in der Unterrichtspraxis. Harm Kuper bezeichnet diese Form der Kollegialität auch als „Solidarität der Autonomen" (2008, S. 155). Dies bestätigt sich im von Goldmann herausgearbeiteten Interaktionsmodus der Konfliktvermeidung unter Lehrkräften (Goldmann 2017, S. 249 ff.) sowie in der von Hempel (2020, 2021) rekonstruierten Entproblematisierung von Differenzen unter Lehrenden in der Organisation fächerübergreifenden Unterrichts. Goldmann ging in seiner Dissertation anhand von drei Gruppendiskussionen mit Lehrkräften sowie mindestens einem Mitglied der Schulleitung an drei Schulen (eine Hauptschule, eine integrierte Haupt-/Realschule und eine Gemeinschaftsschule)[6] der Frage nach, „wie die Lehrkräfte bzw. Schulen mit der Anforderung umgehen, Schulentwicklung zu betreiben" (Goldmann 2017, S. 11). Dabei interessierte ihn das Verhältnis von Programmatik und Praxis von (guter) Schulentwicklung bzw. konkreter: inwiefern Schulen und Lehrkräfte implizit in ihrer Praxis auf Kooperation und kollektiver Reflexion als zentrale Komponenten (guter) Schulentwicklung Bezug nehmen und „welche Muster in der Interaktion der Lehrkräfte damit einhergehen" (ebd. 2016, S. 176). Anhand der Interaktionen in den Gruppendiskussionen arbeitet Goldmann heraus, dass die Lehrkräfte entweder nicht über ihr Handeln als Lehrer*in sprechen, da hiermit potenziell unterschiedliche Orientierungen und ein gegenseitiges Infragestellen bzw. Abwerten verbunden wäre, oder sie das Reden über pädagogische Praxis entpädagogisieren und damit Orientierungsdivergenzen verdecken (ebd., S. 181 f.).

Auch Hempels Dissertation beschäftigt sich mit der Kooperation von Lehrkräften. Er untersuchte anhand 13 audiographierter Gruppengespräche zur Planung fächerübergreifenden Unterrichts unter jeweils drei Kolleg*innen unterschiedlicher Schulen, wie Lehrkräfte fächerübergreifenden Unterricht planen und welche Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse hierbei stattfinden (Hempel 2020,

5 Die weiteren Publikationen von Maier (2014, 2019) bestätigen diese Ergebnisse.
6 Ergänzend wurde eine Feldbeobachtung an der Hauptschule durchgeführt (Goldmann 2017, S. 89).

doi.org/10.35468/6022-10

S. 13). Dabei zeigte sich, dass die bei der Planung fächerübergreifenden Unterrichts auftretenden Differenzen „entproblematisiert werden“ (ebd. 2021, S. 113), indem man sich behutsam und relativierend verständigt oder aber Unterschiede ausklammert und sich dafür gemeinsam nach außen hin abgegrenzt (ebd., S. 111 ff.).
Weitergehend stellt Goldmann anhand seiner Gruppendiskussionen ein Sprechen im „Modus der Kollegialität“ (Goldmann 2018, S. 123) fest, d. h. es wird gesellig kommuniziert und Differenzen ausgeblendet. Die Kommunikation untereinander erfolgt „diametral entgegengesetzt zu den Strukturprinzipien der Profession (Professionalität) und der Organisation (entscheidungsbezogene Zweckspezifik)“ (ebd., S. 132). Dieser Modus wird, wie Goldmann herausarbeitet, auch gegenüber davon abweichenden Kolleg*innen, die versuchen an Organisation und Profession anzuschließen, in Form „unkollegiale[r] Praxis“ (ebd., S. 129) (Degradierung, Diskreditierung und ‚zum Schweigen bringen‘) durchgesetzt. Meines Erachtens wird hier beispielhaft deutlich, wie ein kollektiver Orientierungsrahmen als dominante Organisationskultur behauptet wird.
Hier gibt es weiteren Forschungsbedarf. So stellt sich u. a. die Frage, wie trotz Kollegialität Entscheidungen in der Organisation Schule getroffen werden (ebd., S. 132), welche Orientierungen sich in anderen geteilten organisationalen Praktiken (wie beispielsweise in Gremiensitzungen, beim Austausch von Unterrichtsmaterialien, im Zuge gemeinsamer Fortbildungen etc.) oder auch in der Kooperation mit anderen Professionsangehörigen dokumentieren bzw. welche Orientierungen als dominante in zunehmend multiprofessionellen Schulen mikropolitisch durchgesetzt werden.
An die Forschungsperspektive zu kollektiven Orientierungen unter schulischen Akteur*innen schließt die Frage nach dem Verhältnis von Formalstruktur und Handlungspraxis an. So deutet sich bereits in der Arbeit von Maier an, dass die Notenkonferenzen als Element der Organisationsstruktur einer bestimmten organisationalen Routine – mithin informeller Regelpraxis – folgen, die die Möglichkeiten der Besprechung einzelner Fälle beschränkt (Maier 2016a, S. 147), und infolge dessen mit der Einführung zusätzlicher pädagogischer Konferenzen die Formalstruktur unterlaufen wird.

3.3 Rekursives Verhältnis von Struktur und Handlungspraxis

In welchem Wechselverhältnis schulische Struktur/Regeln und Handlungspraxis stehen, ist bislang in der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung nur in wenigen Arbeiten untersucht worden, die ich hier diskutieren möchte. So kommt das Verhältnis in einem Beitrag von Anna Moldenhauer (2017) in den Blick, die hier retrospektiv die Ergebnisse aus ihrer Dissertation zu Erfahrungen von Schüler*innen mit Partizipation an Berliner Gemeinschaftsschulen (Moldenhauer 2015) aus organisationaler Perspektive reflektiert. Die

doi.org/10.35468/6022-10

untersuchten Schulen eint, dass sie das politisch verfolgte Ziel der Reduzierung von Bildungsungleichheiten mit der Einrichtung der Gemeinschaftsschulen auf der kommunikativen Ebene teilen. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass sich die Schulen in ihrer gelebten Schulkultur und folglich auch in den schulischen Teilhabemöglichkeiten von Schüler*innen stark unterscheiden (Moldenhauer 2017, S. 262). Sie setzen somit formale Strukturvorgaben in ihrer Handlungspraxis unterschiedlich um. Partizipation wird als struktureller Rahmen für die Praxis an den Schulen unterschiedlich ausgestaltet. Die Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten der Schüler*innen an den Schulen sind Teil der jeweiligen Organisationskultur und bilden damit im Vergleich zur objektiv vorgegebenen Struktur eine ‚virtuelle Ordnung'. Diese ist, wie Moldenhauer herausarbeitet, bedingt durch unterschiedliche Milieus, die sich in den mehrheitlich geteilten habituellen Orientierungen der Schüler*innen dokumentieren (ebd., S. 263).
Differenzen zwischen Partizipation als gesetzlicher, neu eingeführter Zielvorgabe und schulischer Praxis werden auch im Forschungsprojekt von Enikö Zala-Mezö et al. (2021) deutlich. Sie haben anhand von fünf Gruppendiskussionen mit Lehrkräften an fünf Schweizer Schulen das jeweils unter den Lehrenden kollektiv geteilte Partizipationsverständnis rekonstruiert. Im Vergleich konnte herausgearbeitet werden, dass die Partizipationspraxis an einer Schule bedingt wird durch das geteilte Bild der Lehrkräfte von Schüler*innen. Das heißt, wenn gemäß Lehrendentyp 1 die Schüler*innen negativ als unwissend und überfordert dargestellt wurden, wird ihnen durch die Lehrenden auch keine Partizipation zugestanden; wenn sie dagegen gemäß Lehrendentyp 2 als kompetente Akteur*innen ihres eigenen Lernens verstanden werden, werden sie aktiv durch die Lehrenden beteiligt (ebd., S. 129). Bei den untersuchten Schulen zeigen sich zwei Schultypen: Bei Schultyp I stellen Zala-Mezö et al. fest, dass seit der Gesetzeseinführung[7] keine Entwicklung hin zu Partizipation stattgefunden hat und stattdessen die alte Schulordnung aufrechterhalten wird, d. h. einen Partizipationspraxis gemäß dem Lehrendentyp 1 fortbesteht (ebd., S. 138). Im Vergleich dazu konnte bei Schultyp II rekonstruiert werden, dass die Lehrkräfte die Zielvorgabe Partizipation angenommen und in ihre Praxis integriert haben. Die vollzogene Handlungspraxis hat sich somit der neuen Strukturvorgabe angepasst und es dokumentiert sich eine Partizipationspraxis gemäß Lehrendentyp 2. Als ursächlich für die nicht stattgefundene Entwicklung bei Schultyp I sehen Zala-Mezö et al. die Machtgefälle unter Lehrenden sowie zwischen Lehrenden und Lernenden (ebd., S. 139), die dazu führen, dass sich die dominante Perspektive auf Partizipation durchsetzt.
Auffällig ist, dass das Verhältnis von Struktur und Handlungspraxis in Arbeiten thematisiert wird, die sich damit befassen, wie sich die Handlungspraxis in Schu-

7 Die Studie bezieht sich auf das zehn Jahre zuvor eingeführte neue Volksschulgesetz im Kanton Zürich/Schweiz, in welchem Partizipation von Schüler*innen als Recht verankert wurde (Zala-Mezö et al. 2021, S. 128).

doi.org/10.35468/6022-10

len im Anschluss an eine Strukturveränderung/-reform entwickelt – also vornehmlich in der Schulentwicklungs- und Professionalisierungsforschung (siehe hier bspw. auch Thiel 2019). Dabei gibt es auch Schnittmengen zu Forschungsarbeiten, die den Umgang schulischer Akteur*innen mit neuen Zielvorstellungen und Programmatiken untersuchen, wie z. B. der Arbeit von Goldmann (2016). Inwiefern sich verändernde Handlungspraktiken zu einer Strukturveränderung in Schule führen, wird in der Arbeit von Stefan Welling (2016) deutlich (siehe auch Welling et al. 2015). Er rekonstruiert, inwiefern eine zunehmend mediatisierte Handlungspraxis von Lehrenden Veränderungsdruck auf Schulen aufbaut und zu einer „Verbreitung und Nutzung digitaler Medien im Kontext der schulorganisatorischen Kommunikation“ (ebd., S. 157) führt.

Gerade in solchen Restrukturierungsprozessen, also in der Umsetzung struktureller Veränderungen, wird die Ausgestaltung von Schule und pädagogischer Praxis mikropolitisch unter den Akteur*innen ausgehandelt (Thiel 2021). Die mikropolitische Perspektive zielt dabei auf die Untersuchung des Raums zwischen formaler Struktur und Praxis. Die äußerst interessante Frage, wie Entscheidungen und Programme in Schulen verhandelt werden und welche Deutung sich in der Praxis durchsetzt, ist – wie Thiel bemerkt – bislang kaum untersucht worden. Auch wenn Welling et al. (2015) keine explizite mikropolitische Perspektive einnehmen, zeigt sich in ihrer Studie, dass die Mediatisierung schulorganisatorischer Kommunikation von den Lehrkräften auf Basis ihrer Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Milieus verschieden interpretiert, von manchen angenommen und von anderen abgewehrt wird. Dabei wird deutlich, wie schwer es ist, eine gemeinsame Praxis zu entwickeln und diese in eine formale Regel zur Nutzung digitaler Medien in der schulischen Kommunikation, also in Struktur zu überführen (ebd., S. 312).

Zuletzt möchte ich noch auf organisational sensible Forschungsarbeiten zum Lehrer*innenhabitus eingehen.

3.4 Bearbeitung normativer Anforderungen durch Lehrer*innen

Wie einleitend bereits angedeutet, wird in einigen Untersuchungen zum beruflichen Lehrer*innenhabitus insbesondere hinsichtlich der Bearbeitung normativer Erwartungen als Teil des Lehrer*innenhandelns auch eine organisationale Perspektive eingenommen (z. B. Amling 2015/2017b, Hericks et al. 2018/Sotzek et al. 2017, Kessler 2021). Lehrkräfte sehen sich unterschiedlichen Erwartungen an ihr Lehrer*innenhandeln ausgesetzt, die professionsspezifisch sein können oder auf die Institution bzw. Organisation Schule verweisen. Einige dieser normativen Erwartungen werden von Lehrer*innen als diskrepant zu ihrer Handlungspraxis erlebt, andere dagegen nicht. Welche dies sind, ist abhängig vom beruflichen Habitus der Lehrkräfte, durch dessen ‚Brille‘ sie Normen wahrnehmen (Sotzek et al. 2017). Auch ihre Umgangspraktiken mit als diskrepant erfahrenen Erwartungen unterscheiden sich und sind durch ihren beruflichen Habitus bedingt.

doi.org/10.35468/6022-10

In den genannten Untersuchungen werden Umgangs- und Bearbeitungspraktiken von Lehrpersonen rekonstruiert. So arbeitet Amling (2015/2017b) anhand von Gruppendiskussionen mit Grundschullehrkräften aus sieben Berliner Gemeinschaftsschulen Lernorientierungen im Umgang mit Diskrepanzerfahrungen heraus. Die berufsbiographisch orientierte Forscher*innengruppe um Uwe Hericks hat im Rahmen des qualitativen Projektteils der Studie ‚Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern' 17 schweizerische und 13 deutsche Lehrkräfte in der Berufseingangsphase an Primar- bzw. Grundschulen sowie Gymnasien und Gesamtschulen im Kanton Zürich/Schweiz und in Hessen begleitet und mit ihnen zu vier Zeitpunkten narrativ orientierte Interviews geführt. In ihrer Untersuchung zur Entwicklung eines Lehrer*innenhabitus haben Hericks et al. die Bearbeitung und Bewältigung von Spannungsverhältnissen zwischen Normen und bisheriger Handlungspraxis bei Berufseinsteiger*innen in den Blick genommen (Hericks et al. 2018, Sotzek et al. 2017). Stefanie Kessler (2021) hat im Rahmen ihrer Dissertation zu Demokratielehre in Politikunterricht und Schule ebenfalls narrativ orientierte Interviews mit Politiklehrkräften verschiedener Schultypen geführt und konnte dabei unterschiedliche Umgangsmodi der Politiklehrkräfte mit normativen Anforderungen an ihre Demokratielehre aufzeigen und typisieren.
Gemeinsam haben die Ergebnisse dieser drei Studien, dass sich die Modi des Umgangs in einem Spannungsverhältnis von Anpassung/Erfüllung und Distanzierung/Verweigerung der normativen Anforderungen bewegen (Amling 2015/2017b, Kessler 2021, S. 249 ff., Sotzek et al. 2017). Bei Amling wird deutlich, dass die Lehrer*innen in ihrem Umgang neben professionellen Logiken auch institutionellen, schulischen (z. B. Optimierung der schulischen Leistungen ihrer Schüler*innen, Erfüllung des Lehrplans etc.) oder organisationalen Handlungslogiken (z. B. Erfüllung bestimmter Verhaltenserwartungen an ihre Rolle als Lehrer*innen) folgen (auch Amling 2015, S. 289, 2019, S. 135 ff.). In der Untersuchung von Kessler sind unter den interviewten Lehrkräften mehrheitlich[8] individuelle Umgangspraktiken erkennbar und nur vereinzelt kollektive, organisational verankerte Handlungspraktiken im Lehrer*innenkollegium einer Schule (Kessler 2021, S. 249 ff.). In der von Amling durchgeführten Soziogenese zeigt sich, dass die Orientierungen einiger Lehrkräfte auf geteilte Erfahrungen in ihrer Schule zurückzuführen sind, sich also ein Organisationmilieu konstituiert, während die Orientierungen anderer Lehrkräfte auf nicht-schulischen bzw. nicht-organisationsbezogenen Erfahrungen beruhen (Amling 2015, S. 290). Hericks et al.

8 Das Verhältnis individueller zu organisationalen Umgangspraktiken im Sample könnte bedingt sein durch die Erhebung (Interview) oder auch als Ausdruck einer mehrheitlich professionsspezifischen Praxis gedeutet werden; die Häufigkeit individueller bzw. organisational verankerter Umgangspraktiken müsste mit einer quantitativen Studie genauer untersucht werden.

doi.org/10.35468/6022-10

konnten für beide Bearbeitungsmodi der Spannungsverhältnisse zwei konjunktive Erfahrungsräume rekonstruieren, die sich überlagern: erstens die „organisationsbezogene Interaktion“ und zweitens die „unterrichtsbezogene Interaktion“ (Hericks et al. 2018, S. 60 ff.). Sie schlussfolgern daraus, dass die Bearbeitung normativer Erwartungen auf einem Erfahrungswissen beruht, das unterschiedlichen Logiken der Praxis folgt (siehe vertiefend auch Bonnet & Hericks 2019).
Aus organisationaler Perspektive interessiert darüber hinaus, inwiefern Lehrer*innen normative Erwartungen gemeinsam bewältigen bzw. inwiefern diese in eine spezifische Organisationskultur eingebettet sind. Daran schließt sich die Forschung von Amling (2021) zum organisationalen Lernen von pädagogischen Einrichtungen (Schule, Kindertagesstätte und Einrichtungen der Jugendhilfe) an. In seiner Publikation (Amling 2021) bezieht er sich auf die Organisation Schule und geht der Frage nach, was schulische Akteur*innen als Irritation erleben und wie diese bewältigt werden. Dafür untersuchte Amling in seiner Studie drei Schulen (zwei Grundschulen und eine Gemeinschaftsschule) und erhob folgende Daten: Grundschule B1 (vier Gruppendiskussionen, davon je zwei mit Lehrkräften und mit Erzieher*innen; sowie ein Expert*inneninterview mit der Hortleitung), Gemeinschaftsschule B2 (drei Gruppendiskussionen, davon zwei mit Lehrkräften und eine mit Erzieher*innen; sowie vier Expert*inneninterviews mit den Leitungskräften (Schul- und Grundschulleitung, Leitungen Ganztagsbereich Grund- und Sekundarstufe)), Grundschule B3 (eine Gruppendiskussion mit Lehrkräften und ein Expert*inneninterview mit der Schulleiterin) (ebd., Tabelle 1). Anhand dieser Daten verfolgt er insbesondere Logiken der schulorganisationalen Lernpraxis, d. h. wie kollektiv innerhalb einer Schule mit Irritationen umgegangen wird (siehe Studienreview zur Schulentwicklungsforschung von Hinzke & Bauer i. d. B.).

4 Fazit

Ziel dieses Reviewbeitrages war es, eine praxeologische Forschungsperspektive auf Schule als Organisation zu verdeutlichen und bisherige Forschungsarbeiten in den Blick zu nehmen, in Kürze zu diskutieren und Desiderate wie Potenziale für weitere Untersuchungen zu identifizieren. Mit Blick auf die gegenwärtige Forschungslage konnte ich feststellen, dass zunehmend mehr Studien eine organisationale Perspektive auf die Rekonstruktion des Handelns von Schule bzw. schulischer Akteur*innen einnehmen. Darin zeigt sich, dass eine rein professionstheoretische Analysestellung zugunsten einer Öffnung für Perspektiven auf die komplexen Prozesse innerhalb der Organisation Schule sowie von Schule als Akteur in ihrer Umwelt abgelöst wurde. Selbst vornehmlich professionstheoretische verortete Studien nehmen mittlerweile eine organisationale Perspektive auf.

doi.org/10.35468/6022-10

Dabei wird ersichtlich, dass organisationale Strukturen und geteilte Praktiken die pädagogische Arbeit mit den Schüler*innen bedingen können. Gleichzeitig ist das ‚Doing von Schule als Organisation' bisher nur unzureichend erforscht und es gibt noch zahlreiche offene Fragen. Es gibt bisher kaum Erkenntnisse zum Handeln von Schule als Handlungseinheit in ihrem Sozialraum (z. B. im Rahmen einer Bildungsregion) und darüber hinaus. Äußerst interessant wäre herauszuarbeiten, wie eine Einzelschule in solchen und anderen kooperativen Settings als Akteur auftritt, sich positioniert und möglicherweise auch Einfluss auf andere Organisationen ausübt.

Studien, die kollektive Orientierungen bzw. die Organisationskultur von Schule in den Blick nehmen und organisationale Praktiken in Einzelschulen untersuchen, konzentrieren sich weitgehend auf die Lehrer*innenschaft. Das Handeln von Schüler*innen im Rahmen organisational verankerter Praktiken wie beispielsweise dem Schüler*innenrat wurde bisher nicht rekonstruiert; auch Praktiken von Sozialarbeitenden und anderen Professionen stehen bisher nicht im Fokus einer dokumentarischen Forschung zur Organisation Schule. Gerade die Untersuchung der Interaktionen dieser unterschiedlichen Akteur*innen in einer mittlerweile meist multiprofessionellen Organisation ist äußerst spannend. Bislang werden Kooperationen meist nur aus einer professionstheoretischer Perspektive beforscht. Dabei stellt sich hier die Frage, wie die Präsenz und Praxis von Akteur*innen unterschiedlicher Statusgruppen und mit diversen Professionshintergründen die Organisation Schule und ihre Organisationskultur prägen und beeinflussen. Zukünftige Forschungsarbeiten müssten zum einen stärker gemeinsame organisationale Praktiken sowie mitunter auch informell stattfindende mikropolitische Praktiken an Schule rekonstruieren, um herauszuarbeiten, wie sich gemeinsame Orientierungen im Sinne einer Organisationskultur entwickeln bzw. als dominante durchgesetzt werden. Zum anderen muss danach gefragt werden, in welchem Verhältnis die formale und informelle Struktur einer Schule zur pädagogischen Handlungspraxis Lehrender bzw. auch zur Lernpraxis der Schüler*innen steht.

doi.org/10.35468/6022-10

Literatur

Albers, Andrea & Hinzke, Jan-Hendrik (2021). „den Deutschen Schulpreis, den ham meiner Meinung nach Schulen verdient, die völlig unübliche Dinge machen" – Wie zwei Schulleiter ihre Schule ins Verhältnis zu einem Schulwettbewerb setzen. In Saskia Bender, Fabian Dietrich & Mirja Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen* (S. 87-99). Wiesbaden: Springer VS.

Amling, Steffen (2015). Lernorientierungen von Grundschullehrer/innen – Eine rekonstruktive Perspektive auf Formen des Kompetenzerwerbs unter den Bedingungen der Organisation Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5, S. 279-294.

Amling, Steffen (2017a). Perspektiven einer dokumentarischen Organisationsforschung: Divergenzen in Forschungsperspektiven, wechselseitige Ergänzung in der Forschungspraxis? In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 303-313). Opladen: Budrich.

Amling, Steffen (2017b). Formen von und Umgang mit Diskrepanzerfahrungen von LehrerInnen – Reflexionen auf die dokumentarische Analyse der Organisation Schule. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 103-121). Opladen: Budrich.

Amling, Steffen (2019). Lehrerhabitus und Lernen der Lehrkräfte – Eine Diskussion empirischer Studien und konzeptioneller Überlegungen. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus* (S. 127-146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Amling, Steffen (2021). Modi des Lernens in pädagogischen Organisationen. Theoretische Überlegungen, methodischer Zugang und empirische Befunde am Beispiel der Schule. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 22 (1), Artikel 12.

Apelt, Maja (2016). Schule aus organisationssoziologischer Perspektive. In Maja S. Maier (Hrsg.), *Organisation und Bildung* (S. 13-32). Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen & Toronto: Budrich.

Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus* (S. 101-123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bressler, Christoph & Rotter, Carolin (2018). Die zwei Seiten des (Lehrpersonen-)Habitus – Praxeologisch-wissenssoziologische Überlegungen zur Erweiterung der Forschung zum Lehrpersonenhabitus. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 53-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dietrich, Fabian, Kunze, Katharina & Peukert, Lena (2021). Halbierte Kollegialität und aushandlungsbedürftige Kooperation – Implikationen der organisationalen Ausformung von Schule für die Handlungskoordination pädagogischer Akteur*innen. In Katharina Kunze, Dorthe Petersen Gabriele Bellenberg, Melanie Fabel-Lamla, Jan-Hendrik Hinzke, Anna Moldenhauer, Lena Peukert, Christian Reintjes & Kathrin de Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität* (S. 19-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Drepper, Thomas & Tacke, Veronika (2012). Die Schule als Organisation. In Maja Apelt & Veronika Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen* (S. 205-237). Wiesbaden: Springer VS.

Elven, Julia & Schwarz, Jörg (2018). Praxistheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In Michael Göhlich, Andreas Schröer & Susanne Maria Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 249-260). Wiesbaden: Springer VS.

Fend, Helmut (1986). Gute Schulen – Schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), S. 275-293.

Giddens, Anthony (1993). *The Constitution of Society*. Oxford: Polity Press.

doi.org/10.35468/6022-10

Goldmann, Daniel (2016). Reformansprüche als strukturelle Überforderung? Zum Verhältnis von Programmatik und Praxis der Kooperation unter Lehrkräften. In Till-Sebastian Idel, Fabian Dietrich, Katharina Kunze, Kerstin Rabenstein & Anna Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform* (S. 173-186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Goldmann, Daniel (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.

Goldmann, Daniel (2018). Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 122-134.

Helsper, Werner (2008). Schulkulturen als symbolischen Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 115-145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hempel, Christopher (2020). *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hempel, Christopher (2021). Entscheidungen treffen. Kollegialität sichern. Die spannungsreiche Zusammenarbeit von Lehrpersonen im Kontext fächerübergreifender Unterrichtsplanung. In Katharina Kunze, Dorthe Petersen Gabriele Bellenberg, Melanie Fabel-Lamla, Jan-Hendrik Hinzke, Anna Moldenhauer, Lena Peukert, Christian Reintjes & Kathrin de Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität* (S. 105-115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hericks, Uwe, Rauschenberg, Anna, Sotzek, Julia, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm. In Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 51-67). Opladen: Budrich.

Hertel, Thorsten (2020). *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transcript.

Hertel, Thorsten (2021). Rahmungsmacht und Differenz. Ungleichheitskonstruktionen in der (marginalisierten) Schule der Migrationsgesellschaft. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 97-119). Münster & New York: Waxmann.

Hinzke, Jan-Hendrik & Bauer, Tobias (i. d. B./2023). Forschung zu Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode: Ein Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 149-168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kamm, Chantal (2019). *Konzeptionen von Förderung, Selektion und Gerechtigkeit. Eine rekonstruktive Studie an Primarschulen in herausfordernden Lagen*. Wiesbaden: Springer VS.

Kamm, Chantal (2021). Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit als kollektive Orientierung? In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 59-75). Münster & New York: Waxmann.

Katenbrink, Nora (2021). Wie bearbeiten schulische Akteurinnen und Akteure diskursiv Schulinspektion und deren Erwartung? In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 199-215). Münster & New York: Waxmann.

Katenbrink, Nora & Wischer, Beate (2018). „Den Unterricht macht immer noch die Lehrkraft allein." Das Schulinspektionsverfahren im Spannungsfeld von Profession und Organisation In Anja Krüger, Falk Radisch, Ariane S. Willems, Thomas Häcker & Maik Walm (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 53-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Katenbrink, Nora & Wischer, Beate (2021). Schule als kollektiver Akteur? – Diskursive Bearbeitungen der Adressierung als Organisation im Rahmen von Schulinspektion. In Saskia Bender, Fabian Dietrich, Mirja Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall* (S. 101-120). Wiesbaden: Springer VS.

Kessler, Stefanie (2021). *Demokratielehre in Politikunterricht und Schule. Eine qualitativ rekonstruktive Studie zu Lehrorientierungen von Politiklehrern/innen.* Weinheim: Beltz Juventa.

doi.org/10.35468/6022-10

Klatetzki, Thomas (2012). Professionelle Organisationen. In Maja Apelt & Veronika Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen* (S. 165-183). Wiesbaden: Springer VS.

Kühl, Stefan (2010). *Informalität und Organisationskultur. Ein Systematisierungsversuch.* Working Paper 3/2010. Online: https://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Informalitat-und-Organisationskultur-Workingpaper-01062010.pdf. Zugegriffen: 14. Januar 2022.

Kühl, Stefan (2011). *Organisation. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuper, Harm (2008). Entscheiden und Kommunizieren. Eine Skizze zum Wandel schulischer Leitungs- und Partizipationsstrukturen und den Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 149-162). Wiesbaden: VS Verlag.

Maier, Maja S. (2014). Die Nähe/Distanz-Thematik in Lehrerkonferenzen. Eine organisationstheoretische Perspektive auf die Bearbeitung pädagogischer Probleme. In Carina Tillack, Janina Fetzer, Diana Raufelder (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3. Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung* (S. 135-155). Kassel: Prolog.

Maier, Maja S. (2016a). Die Prozessierung schulischer Selektion. In dies. (Hrsg.), *Organisation und Bildung* (S.139-160). Wiesbaden: Springer VS.

Maier, Maja S. (2016b). Pädagogische Selbstermächtigung. Organisation und Profession als Referenzpunkte innerschulischer „sensemaking"-Prozesse. In Regula Julia Leemann, Christian Imdorf, Justin J. W. Powell & Michael Sertl (Hrsg.), *Die Organisation von Bildung* (S. 147-165). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Maier, Maja S. (2019). „Über Schüler reden": eine methodisch-theoretische Bestimmung von Klassenkonferenzen als Forschungsgegenstand. In: Peter Cloos, Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze, Barbara Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds* (S. 112-132). Weinheim: Beltz Juventa.

Mensching, Anja (2008). *Gelebte Hierarchien: mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mensching, Anja (2018). Strukturationstheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In Michael Göhlich, Andreas Schröer & Susanne Maria Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 199-209). Wiesbaden: Springer VS.

Moldenhauer, Anna (2015). *Dialektik der Partizipation*. Opladen: Budrich.

Moldenhauer, Anna (2017). Zum Verhältnis von Schulkultur, Partizipation und Milieus. In Meike Sophia Baader & Tatjana Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 255-269). Wiesbaden: Springer VS.

Nohl, Arnd-Michael (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (1), S. 61-74.

Nohl, Arnd-Michael (2021). *Literaturliste zur dokumentarischen Methode*. Online: https://www.hsu-hh.de/systpaed/wp-content/uploads/sites/755/2021/03/LitdokMeth21-03-13.pdf. Zugegriffen: 12. Januar 2022.

Ortmann, Günther, Sydow, Jörg & Windeler, Arnold (2000). Organisation als reflexive Strukturation. In Günther Ortmann, Jörg Sydow & Klaus Türk (Hrsg.). *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft* [2. Aufl.] (S. 315-354). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Schöpf, Nicolas (2018). Organisationen als Akteure. In Michael Göhlich, Andreas Schröer & Susanne Maria Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 383-394). Wiesbaden: Springer VS.

Schreyögg, Georg (1999). *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sotzek, Julia, Wittek, Doris, Rauschenberg, Anna, Hericks, Uwe & Keller-Schneider, Manuela (2017). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 18 (2), S. 315-333.

Thiel, Corrie (2019). *Lehrerhandeln zwischen Neuer Steuerung und Fallarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.

doi.org/10.35468/6022-10

Thiel, Corrie (2021). Grenzverhandlungen im Hinterzimmer. Hinweis auf eine vernachlässigte Dimension in der Diskussion um das Verhältnis von Organisation und pädagogischer Interaktion. In Saskia Bender, Fabian Dietrich & Mirja Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen* (S. 175-188). Wiesbaden: Springer VS.

Vogd, Werner & Amling, Steffen (2017). Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In Stefen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 9-40). Opladen: Budrich.

Wagner-Willi, Monika & Sturm, Tanja (2012). *Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen*. Zeitschrift für Inklusion, (4). Online: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32. Zugegriffen: 08. März 2022.

Welling, Stefan (2016). Die schulische Kommunikation des Organisierens im Spiegel von Medienwandel und Mediatisierung. In Marion Brüggemann, Thomas Knaus, & Dorothee M. Meister (Hrsg.), *Kommunikationskulturen in digitalen Welten. Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung* (S. 155-170). München: kopaed.

Welling, Stefan, Breiter, Andreas & Schulz, Arne Hendrik (2015). *Mediatisierte Organisationswelten in Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.

Zala-Mezö, Enikö, Häbig, Julia, Egli, Johanna, Müller-Kuhn, Daniela & Strauss, Nina-Cathrin (2021). Schulinterne Aushandlung der Anforderung, Lernende partizipieren zu lassen. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 123-142). Münster & New York: Waxmann.

doi.org/10.35468/6022-10

Jan-Hendrik Hinzke, Zhanna Gevorgyan and Dominique Matthes

Study Review on the Use of the Documentary Method in the Field of Research on and in Schools in English-speaking Scientific Contexts

Abstract

As both a methodology and a method, the Documentary Method represents one way of scientifically analyzing various phenomena in schools. The Documentary Method was originally developed in Germany, and discussions on its further development remain ongoing in the German-speaking scientific community. Simultaneously, the method has also gained recognition and use in English-speaking scientific contexts in recent years, including in the field of research on and in schools. Against this background, the present contribution reveals the results of a study review of the use of the Documentary Method in the field of research on and in schools in English-language literature. In order to yield a better understanding of the results, some key assumptions about the Documentary Method and its use in research on and in schools are additionally presented. The contribution ends with a summary of research desiderata.

Keywords

Documentary Method, research on and in schools, documentary research on and in schools, study review, research in English language

Zusammenfassung

Studienreview zur Verwendung der Dokumentarischen Methode im Bereich der englischsprachigen Schulforschung

Die Dokumentarische Methode stellt sowohl als Methodologie als auch als Methode einen Zugang dar, um verschiedene schulische Phänomene wissenschaftlich zu untersuchen. Die Methode wurde ursprünglich in Deutschland entwickelt und innerhalb der deutschsprachigen Wissenschaftsgemeinde werden fortlaufend Weiterentwicklungen diskutiert. Allerdings lässt sich die Tendenz erkennen, dass die Methode gegenwärtig verstärkt auch in englischsprachigen Wissenschaftskontexten genutzt wird – nicht nur, aber auch

doi.org/10.35468/6022-11

im Bereich der Schulforschung. Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag Ergebnisse eines Studienreviews zur Nutzung der Dokumentarischen Methode in englischsprachiger Schulforschung vorgestellt. Um die Ergebnisse besser verstehen zu können, werden zudem einige Kernannahmen der Dokumentarischen Methode und deren Bezüge zur Schulforschung präsentiert. Der Beitrag endet mit einer Darlegung von Forschungsdesideraten.

Schlüsselwörter
Dokumentarische Methode, Schulforschung, Dokumentarische Schulforschung, Studienreview, Englischsprachige Forschung

1 Introduction

In the field of educational science, empirical research on and in schools has become a central topic in the last two decades. For example, when typing the words "school," "education," and "research" into the "Education Research Portal" of the "DIPF – Leibniz Institute for Research and Information in Education," 218,036 hits for literature and references appear, over 98,000 of which represent monographs or edited volumes.[1] Moreover, searching for the words "handbook," "school," "education," and "research" yields over 1,200 results. The most recently published handbooks listed in the database cover a range of topics, such as "research on shifting paradigms of disabilities in the schooling system" (Maapola-Thobejane & Maguvhe 2022), "research on teachers of color and indigenous teachers" (Gist & Bristol 2022), "research on teacher education – innovations and practices in Asia" (Khine & Liu 2022), "research on lessons learned from transitioning to virtual classrooms during a pandemic" (Thornburg et al. 2021), and "research in middle level education" with a focus on "curriculum, instruction, and assessment" (Stacki et al. 2020).

When it comes to the methods used in this field of research, quantitative methods are well represented. However, a growing number of qualitative approaches are also being used. One such qualitative approach is the Documentary Method, which remains poorly represented in English-language volumes and studies on research on and in schools. In fact, the Documentary Method does not appear at all in any of the handbooks mentioned above. Nevertheless, the Documentary Method is a systematic qualitative research method that allows researchers to analyze diverse data that are relevant for research on and in schools, including transcribed speech (e.g., transcripts of interviews, group discussions) and visual materials (e.g., photographs, video stills). As it is based on Karl Mannheim's So-

1 The literature search was carried out on 8 September 2022 at https://www.fachportal-paedagogik.de/en/.

doi.org/10.35468/6022-11

ciology of Knowledge (e. g. Mannheim 1936) and also takes into account ideas from other sociologists, such as Harold Garfinkel and Pierre Bourdieu, the Documentary Method aims at reconstructing the orientations of social actors – that is, it aims at reconstructing the shared explicit and implicit knowledge of these actors which is based in (different) milieus (e. g., Bohnsack et al. 2010).
However, in some English-language empirical studies, the Documentary Method is used to analyze school-related phenomena. While several of these studies have been written in German by researchers from Germany, Austria and Switzerland, others stem from researchers with different native languages and from other countries around the world (e. g., Brazil, France, Poland, and Turkey) or are the result of collaborations with researchers from German-speaking scientific contexts.[2]
Compared with other research fields in which the Documentary Method is used (e. g., research on childhood and adolescence, political science), quite a few studies that focus on research on and in schools have been published in English. For example, a list of publications that deal with the Documentary Method clearly demonstrates that documentary research on and in schools forms the largest research field compared with research on youth culture, migration, protest movements, religion, or seniors.[3]
Against this background, the present article contains a study review of research conducted on and in schools using the Documentary Method. First, main assumptions about the Documentary Method and its relationship to research on and in schools are presented (2). Next, the methods that were used to create the study review are shown (3). Subsequently, central results of the study review are elucidated (4). Finally, the results are discussed in light of research desiderata (5).

2 Main assumptions about the Documentary Method that are relevant in the context of research on and in schools

Although the Documentary Method remains poorly known in the English-speaking research field, some volumes and articles can be found that explain the methodology and methodical steps of the method in English (e. g., Bohnsack 2010, 2018; Nohl 2010; Weller 2019). In addition, some introductions to these volumes and articles use examples from school contexts. For instance, Astrid Baltruschat (2010) addressed the interpretation of films about school life that had been shot by students and teachers, Bernd Tesch (2018) focused on reconstructing meaning in

2 Publications can also be found in languages other than English, e. g., Portuguese (e. g., Weller & Pfaff 2011), Polish (e. g., Krzychala 2004), and Turkish (e. g., Nohl 2014). However, as the present paper addresses English-speaking scientists, these additional publications are not further discussed here.

3 For an overview, see the list of publications, updated 5 September 2022, page 144, at https://www.hsu-hh.de/systpaed/wp-content/uploads/sites/755/2022/09/LitdokMeth22-09-05.pdf.

doi.org/10.35468/6022-11

the foreign-language classroom, Julia Reischl and Thomas Plotz (2020) presented the methodical steps of the Documentary Method by using a passage from a group discussion with students, Matthias Martens and Barbara Asbrand (2022) set out a procedure for analyzing classroom interaction, and Benjamin Wagener (2022) traced the historical development of the Documentary Method's use with text and visual data by analyzing video recordings of classroom interactions. The present chapter thus goes beyond the scope of a mere introduction by providing insights into methodological and methodical assumptions about the Documentary Method that are relevant to the field of research on and in schools.

At the core of the Documentary Method lies a premise that can be traced back to Karl Mannheim's Sociology of Knowledge (Mannheim 1936, 1982). According to this premise, social actors can gain access to other actors and to the world in two contrasting ways: that is, via *communicative knowledge* on the one hand and via *conjunctive knowledge* on the other hand. Communicative knowledge is characterized by a rationalistic perspective that goes along with a utilitarian and deductive-hierarchical logic which shows as norms, common-sense theories, and roles. As a form of explicit or theoretical knowledge, communicative knowledge can be directly addressed. The goal of the Documentary Method is to transcend communicative knowledge by gaining access to conjunctive knowledge which orients habitual actions. This conjunctive knowledge remains implicit or atheoretical unless it is re-examined from another perspective. Conjunctive knowledge is based on so-called "spaces of conjunctive experience" (Mannheim 1982, p. 204), which means that it is collectively shared and results from processes of socialization. Therefore, in order to examine the two levels of knowledge in a research context, Mannheim (1936, 1982) suggested also using a meta-theoretical framework. This framework comprises two main parts that combine theoretical and methodological assumptions: On the one hand, the Sociology of Knowledge distinguishes between *interpreting* and *immediately understanding* something in social practice. In other words, while communicative knowledge is linked to the level of interpretation, conjunctive knowledge is linked to the level of understanding. On the other hand, in order to gain access to communicative knowledge, the question of objective meaning is posed (i. e., *What is the social action or situation?*). In order to gain access to conjunctive knowledge, the question of documentary meaning arises (i. e., *How is the social action or situation produced?*). However, the intentions and rational motives behind social actions and situations are not taken into account (see also Bohnsack 2018). In addition to other theoretical and methodological assumptions, these main categories guide research that uses the Documentary Method of interpretation.

Although these assumptions were formulated to analyze social interaction in a broader sense, they additionally have great potential for conducting research on

doi.org/10.35468/6022-11

and in schools. As schools are institutions and schooling takes place within an organizational framework, many phenomena that exist in schools can be explored as expressions of communicative knowledge. For example, actors in schools must deal with legal regulations, school curricula and organizational rules – such as class organization, scoring system and the time structure of the school day – are predefined, adults in schools have the role of principals and teachers, and children and youths have the role of students (e. g., Amling & Vogd 2017; Bohnsack 2020). At the same time, conjunctive knowledge is also of interest. Teachers can be assumed to form and rely on specific spaces of experience that stem from their own school days, their teacher training, and their participation in the teaching profession (e. g., Zala-Mezö et al. 2021). While teaching is full of routines (e. g., Hinzke 2018), students also build habitual structures and create practices, for example, for learning or dealing with school requirements (e. g., Helsper et al. 2020).

In this context, it is not surprising that the Documentary Method is increasingly often used in German-speaking scientific communities that conduct research on and in schools. The method offers "a (praxeological) sociological approach based on the implicit experiences of the actors as well as on the knowledge that is documented from interactions and transmitted via artifacts" (Matthes et al. 2022, p. 1). The Documentary Method additionally allows researchers to reconstruct and interpret the explicit and (especially) implicit knowledge of school-related actors (see Gevorgyan et al. 2023). Therefore, the Documentary Method uses four elementary methodical steps, which were originally proposed by Ralf Bohnsack and have now been taken up by various other researchers (e. g., Bohnsack 2010; Nohl 2010; Weller 2019). Whereas the *formulating interpretation* (1) involves summarizing informational content, the *reflecting interpretation* (2) takes another perspective by asking how this content is produced. Here, researchers reconstruct the *modi operandi* and so-called "frames of orientation", which structure social interaction as expressions of conjunctive knowledge. The central methodological approach is therefore about making comparisons both within and between transcripts or pictures. *Case descriptions* (3) present central results of the interpretation obtained thus far. Finally, *typification* (4) produces condensed results that are based both on contrasting cases in different dimensions and on analyzing minimal and maximal contrasts. Whereas traditionally different frames of orientation are typified, in actual studies, the relationship between frames of orientation (conjunctive knowledge) and so-called schemes of orientation (communicative knowledge) becomes more relevant (e. g., Bohnsack 2018, Wagener 2022; for an example of a study, see Martens & Martens 2022).

By using these methodical steps, studies on research on and in schools reflect the key assumptions about the Documentary Method presented above. However, the

doi.org/10.35468/6022-11

Documentary Method is also open to new developments and can be adapted based on a given research question or epistemic interest.

3 Reviewing English-language studies on research on and in schools using the Documentary Method

The main assumptions about the Documentary Method presented in the previous chapter are primarily based on German-language scientific discourse. However, the present chapter transcends this perspective by depicting the methodical steps involved in creating a review of English-language studies on research on and in schools using the Documentary Method.

Our study review has two main goals: The first goal is to familiarize researchers who want to publish in English with the Documentary Method. We therefore aim to provide novice researchers with insights into the research field, though researchers who are already familiar with the method can use our systematic comparison of studies to position their research either within this field or in relation to similar research on schools. Second, our study review highlights research desiderata. By showing existing research strands and gaps, researchers should be better able to design further research projects. This research review therefore contributes to an ongoing scientific discussion as it enables researchers to consider research on and in schools that uses the Documentary Method in an international context. In so doing, comparisons between studies that have been published in English are addressed. In addition, we hope to stimulate and strengthen the scientific discourse in this research field, which is necessary because the research review – which is presented in Chapter 4 – reveals that only some, loosely connected English-language works have used the Documentary Method thus far.

In order to perform a systematic literature review, we began a literature overview based on the list of publications (see Footnote 3). This list is a bibliography that contains a summary of studies that have used the Documentary Method, and it is divided into different sections. In the section on English-language studies, publications on research on and in schools predominate. We reviewed these studies in order to find – *inter alia* – further literature references. Where possible, we used the so-called "snowball effect" as a second strategy for discovering further studies. Our study selection criteria were a) English-language studies that indicated that b) the Documentary Method had been used to analyze c) school-related topics.[4] We thereby considered the wording and keywords used within the studies instead of defining for ourselves what we deemed to be thematically appropriate. Our third strategy was to use databases and search engines such as Google Scholar

4 These criteria also mean that papers that primarily concerned children and youths as such rather than in their role as students – i. e., in contexts other than at school (e. g., Pfaff 2009) – were not taken into account.

doi.org/10.35468/6022-11

and „Education Research Portal“ of the “DIPF“. By looking for combinations of “Documentary Method” and “school” or “research on/in schools,” we were able to both adjust and expand our list of studies.
In total, we reviewed 39 studies (status: September 2022). However, this number certainly did not include all English-language studies that had used the Documentary Method in research on and in schools. For several reasons, completeness could not be our goal. For example, the list on Research with the Documentary Method is updated yearly by authors and researchers themselves, and it is therefore difficult to estimate how many researchers – from both the German- and English-speaking scientific communities – know about the list or contribute to it. Furthermore, the perception of the results generated by the search engines was based on our own perspectives and backgrounds (as well as on search algorithms). Hence, different word combinations – for example, using the keywords “lesson,” “teacher,” “student,” or “pupil” – could have led to different results that contained studies that could also have been relevant for further examination. Finally, research remains ongoing, and the present review can thus only provide insights into the current state of research.
In order to analyze and compare the 39 studies, we used the same categories that we had developed in NeDoS (Network Documentary Research on and in Schools)[5] to compare studies and create reviews in the field of German-language research on and in schools. The categories that guided our comparisons were 1) research topics, 2) research questions, 3) research methods, 4) results, and 5) further distinctive features. In the next chapter, in line with the sub-division of the Documentary Method into different sections (see Ch. 2), we focus on the “what” (i. e., *What topics are researched?*) and the “how” (i. e., *How are these topics researched?*). Due to the aims and restrictions already described, our review should be viewed as an introduction that can be used to both generate a discussion and promote scientific discourse on the topic of documentary research on and in schools.

4 Results of the study review

Within the review sample, the oldest study is from 2003, and the newest studies are from 2023. Taken together, the number of studies included in the review increased more than five-fold both between 2003 and 2012 (N=6 studies; 2003–2007: N=2; 2008–2012: N=4) and between 2013 and 2023 (N=33 studies; 2013–2017: N=16; 2018–2023: N=17). This finding can be taken as a sign that greater effort to publish English-language studies that use the Documentary Method in the field of research on and in schools has been made in recent years.

5 Funded by the German Research Foundation, January 2020 to June 2023, project number 431542202.

Most of the 39 reviewed studies are papers that are published in international scientific journals (N=24) in Europe or the USA. Of the eleven studies in edited volumes, only three are published without the involvement of a German editor. Of the four monographs, three are PhD studies, and one is a project monograph. As far as we can see, all 39 studies were written by German-speaking researchers or by researchers who had collaborated with German-speaking researchers. Therefore, all of the studies can be concluded to have been written with reference to the German-language discourse on the Documentary Method. Most of the studies (N=27) were conducted in German-speaking countries. The results of these studies were usually also published in German, which means that most of the studies included in this review are likely translations. Other studies stem from other countries – namely Turkey (N=5), Poland (N=3), Armenia (N=2), and Cameroon (N=1). One study stems from Germany but has a focus in schools in Germany, Norway, and the USA.
Concerning disciplinary affiliation, 24 of the studies come from the field of educational science or school education science, while the other 15 were written from various subject-specific or subject-didactic perspectives that cover – *inter alia* – the topics of art, biology, chemistry, English, geography, history, and mathematics.
In the next section, we highlight the data collection methods that were used in the reviewed studies (4.1). Subsequently, we present the topics that have been researched thus far and provide insights into the results that the studies generated (4.2).

4.1 Methods of data collection used in the studies

Concerning data collection, methods that produce texts dominate. Ten of the 39 studies are groupdiscussion studies (subject-specific: N=5; school education: N=5), followed by seven video-based studies, which are mainly subject-specific research (N=5 vs. N=2 for school education studies). It is striking that videos were used to gather audio transcripts of classroom interaction, whereas photograms – that is, visual information – were either used to illustrate findings based on the transcripts or were not used at all within the studies. Five studies are interview studies (subject-specific: N=2; school education: N=3), and four studies used audio recordings in classes (subject-specific: N=1; school education: N=3). In addition, in many school education studies, multiple methods were used for data collection within one and the same study (N=12 vs. N=1 for subject-specific studies). For example, videography was combined with participant observation and group discussions (Göhlich & Wagner-Willi 2003), interviews were combined with group discussions (Somel & Nohl 2015; Nohl & Somel 2016a/b), or participant observations were paired with photo documentation, group discussions, video recordings, and interviews (Krzychala & Zamorska 2014) even though the focus of the

doi.org/10.35468/6022-11

studies was on selected methods. Longitudinal studies are quite rare (Krüger et al. 2008; Köhler 2017).
The review also reveals that students were interviewed in only two studies (Köhler 2017; Somel 2019). Studies that used teacher interviews are more common (e. g., Bobeth-Neumann 2014; Sauer 2017; Lagies 2021), and experts in the field of school were also interviewed (e. g., Nohl & Somel 2016a/b). When it comes to group discussions, however, the perspectives of students predominate (e. g., Asbrand 2011; Martens 2015; Wagener 2018; Luber et al. 2020). Most of the reviewed research involves teachers, students, or teacher-student interactions (e. g., Kreft & Viebrock 2022; Martens & Martens 2022), with parents having been interviewed in only one research project (Nohl & Somel 2015, 2016a/b; Somel & Nohl 2015), the same for student teachers (Loemke, 2014). Other actors or artefacts – such as school-relevant documents, students' work results, and school homepages – were not analyzed.

4.2 Research topics and research findings

Concerning the research topics, four clusters could be discerned. These clusters do not contain all 39 studies because some studies address topics that have not often been researched thus far. We return to these studies at the end of the present chapter. Below, the four clusters and central results of the respective studies are presented (see table 1).

Table 1: Clusters of research topics

Cluster 1: Student learning	Asbrand 2011; Applis 2015; Martens 2015; Kater-Wettstädt 2018; Wagener 2018; Luber et al. 2020; Hofmann 2021
Cluster 2: Classroom interaction	Jahr et al. 2016; Hempel & Jahr 2017; Gresch & Martens 2019; Gresch 2020; Hackbarth et al. 2022; Kreft & Viebrock 2022; Martens & Martens 2022; Gervorgyan 2023; Gevorgyan et al. 2023
Cluster 3: School reform and teacher education	Nohl & Somel 2015, 2016 a/b; Somel & Nohl 2015; Krzychala 2020; Hassana 2021
Cluster 4: Transitions in the school context	Göhlich & Wagner-Willi 2003; Krüger et al. 2008; Schittenhelm 2010; Bobeth-Neumann 2014; Köhler 2017

In the first cluster, different aspects of *student learning* are addressed. On the one hand, in some subject-specific studies, specific teaching methods – including the Mystery Method (Applis 2014, 2015) and approaches such as playing a certain game in class (Hofmann 2021) and performing fieldwork (Luber et al. 2020) – were implemented and then evaluated. On the other hand, some studies focus on rather fundamental topics – such as students' personal epistemologies regarding

doi.org/10.35468/6022-11

subject-specific concepts (Martens 2015) – or on learning experiences (Asbrand 2011; Wagener 2018) and on dealing with students' processes (Kater-Wettstädt 2018) in specific contexts.

With regard to the results, some of the studies present typologies of student learning. Laura Luber et al. (2020) reconstructed four types of student orientations toward performing fieldwork in geography, two of which were called "excluding" (i. e., marginalization and distancing), and two of which were called "including" (i. e., integrating and normalizing). Jan Hofmann (2021) presents types of students' ethical decision-making, and Marina Wagener (2018) discusses types of learning experiences when sponsoring a child from the Global South. Other studies used contrasting cases to illustrate central findings. For example, Martens (2015) presents different perspectives on historical accounts: Whereas some students conceptualized historical information as a picture of the past, other students viewed this information as an interpretation of the past. The two studies by Stefan Applis (2014, 2015) reveal that youths preferred complex teaching methods with a cooperative design compared with one-dimensional approaches when dealing with the phenomenon of globalization, and Asbrand (2011) elucidates the role that peer culture plays in learning and claims that the possibility of assuming responsibility motivated students to participate in occupations in the context of certain learning arrangements within a world shop. Whereas these studies present student orientations that are relevant for learning, the study by Lydia Kater-Wettstädt (2018) is about students' competences. In the context of sustainable development classes, three key competences were identified that had emerged within different pedagogical arrangements that dealt with the state of not knowing, with perceptivity, and with calls to action.

The second cluster also focusses on students but mainly addresses *classroom interaction*. It primarily consists of subject-specific studies that focus on topics that included addressing teleology in biology (Gresch & Martens 2019; Gresch 2020; Martens & Martens 2022), acquiring new knowledge in writing lessons (Hackbarth et al. 2022), discussing actual topics in civics classes (Jahr et al. 2016; Hempel & Jahr 2017), and negotiating meaning and developing transcultural competences in the English classroom (Kreft & Viebrock 2022). Most of these studies – which used videography – deal with student-teacher interaction, whereas two studies take the interaction between students into account (Hempel & Jahr 2017; Hackbarth et al. 2022). The role that materials played in classroom interaction is analyzed in one study (Martens & Martens 2022), and two studies focus on the production processes of knowledge about gender in classroom discussions (Gevorgyan 2023; Gevorgyan et al. 2023).

The results of these studies reveal how students' learning processes can take place via student interaction. These learning processes can be analyzed by exploring the interactions between certain students. Anja Hackbarth et al. (2022) describe

learning processes as entering a new subject-specific space of experience via the example of writing practice and show how the acquisition of knowledge could take place via actionist practices. Helge Martens and Matthias Martens (2022) grasped learning processes by analyzing how students dealt with learning materials, and the authors reveal that in the biology classroom, only a few everyday objects were transformed into objects for subject-specific learning. Christopher Hempel and David Jahr (2017) argue that students who had discussed immigrant policy had mainly taken an economic perspective to reason their arguments and had not considered other perspectives. This argument is in line with findings from a study by Jahr et al. (2016) that shows that controversies could arise in students' discussions of current topics in civics classes, but these controversies were based on shared orientations. Students' learning processes were also analyzed via the interaction between students and their teachers. Annika Kreft and Britta Viebrock (2022) show how learning processes were impacted by institutional contexts, such as the classroom setting, the mode of working, specific stimuli, and teachers' orientations, and Helge Gresch and Matthias Martens (2019) use the example of teleology to demonstrate the importance of tacit communication and tacit epistemology, which were essential for students' knowledge construction in biology classes. Gresch (2020) points out a discrepancy between how teachers were able to reconcile certain norms of teaching in interviews and how they acted in their classrooms. Finally, Zhanna Gevorgyan (2023) and Gevorgyan et al. (2023) also focus on teaching in classes and reveal that despite incongruencies concerning gender topics on the explicit level, on the implicit level, the reproduction of patriarchal binary gender roles, shared understanding and conjunctive knowledge among classroom participants is demonstrated. Due to sense-genetic typification three main types were found in Gevorgyan's (2023/in prep.) study moralization, cultural essentialism, and gender essentialism.

The third cluster – on *school reform and teacher education* – transcends the perspectives of individual school actors and of classroom interaction by using multilevel analyses and different data sources. Based on analyses of certain schools, statements about developments in the respective school system and about teacher education were made. A study from Cameroon addresses the role of actors' sociocultural backgrounds in a school-reform project (Hassana 2021), a study from Poland analyzes school change as a process of creating and transforming professional knowledge (Krzychala 2020), and a study from Turkey takes into account tuitional practices and the relevance of knowledge paths in the context of a curriculum change (Nohl & Somel 2015, 2016a/b; Somel & Nohl 2015).

In terms of results, Hamidou Hassana (2021) shows the importance of actors' sociocultural backgrounds when it comes to the success of a school-reform project. The study reveals that a project's sustainability – that is, how much teachers engage in transforming their teaching and learning routines – is deeply linked to the

doi.org/10.35468/6022-11

extent to which features of actors' sociocultural backgrounds are taken into consideration. Slawomir Krzychala (2020) also points out the importance of teachers' learning when focusing on school-development processes. In his study, four forms of professional orientation patterns are analyzed as forms of incorporating new pedagogical practices into schools: that is, niche, instrumental, apparent, and synergetic activities. Arnd-Michael Nohl and R. Nazlı Somel (2015) also show the importance of shared orientations between teachers as these shared orientations reveal – *inter alia* – the degree to which dealing with an official, new curriculum was influenced by generation-specific orientations in teachers' organizational milieus (also Somel & Nohl, 2015). The authors additionally demonstrate how the three reconstructed organizational milieus of teachers correspond with different forms of capital among students' parents (Nohl & Somel 2016b), and they analyze steps along the knowledge path as a framework within which the process of curriculum change takes place (Nohl & Somel 2016a).

In the fourth cluster, different aspects of *transitions* in the school context were investigated. Whereas one study focusses on the career paths of teachers' aspirations to become principals (Bobeth-Neumann 2014), the other studies address students' transitions. Transitions in everyday school practice and underlying micro-rituals are discussed (Göhlich & Wagner-Willi 2003), as are changes in peer relationships among students when transferring from one educational system to another (Krüger et al. 2008). School-to-work transitions among younger women with migration backgrounds (Schittenhelm 2010) and school-to-work transitions in the context of vocational educational (Köhler 2017) were also researched. Compared with the other three clusters, the studies in this cluster are the oldest, with no studies being more recent than from 2017.

In light of the results, only a few links exist between the individual studies in this cluster. Wiebke Bobeth-Neumann's (2014) types of orientations of teachers who aspire to become principals – that is, "non-committal experimentation," "social distinction," "social validation," and "gradual advancement" – cannot be compared with the student transitions that were analyzed in the other three studies. However, results differ between these three studies due to differing thematic priorities. Michael Göhlich and Monika Wagner-Willi (2003) found differences with regard to everyday school life among students who were changing schools and point out how cultural differences were evident when performing everyday rituals. In their case study, Heinz-Hermann Krüger et al. (2008) traced the development of two girls and focused on the relationship of change in peer culture and school. Whereas the peer culture of the one girl mirrored her attitude toward school, the other girl considered her peer world to be an escape from school and lessons. Karin Schittenhelm (2010) reconstructed the collective orientations of young women with migration backgrounds in the context of the school-to-work transition. Although similarly structured perceptions concerning the entry into

doi.org/10.35468/6022-11

the working world were found, distinct types of coping with the status passages were analyzed. Finally, Sina-Mareen Köhler (2017) discovered that the vocational educational programs that she had investigated were disconnected from the everyday life of ninth and eleventh graders. The reconstructed transition pathways reveal the importance of other socialization aspects – including family support for the school-to-work transition – and illuminate the relationship that educational programs have with these aspects.

Whereas at least four studies from different research projects could be found in each of these clusters, eleven studies could not be clustered because they address quite different research topics. In the field of teacher research, communities of practice (Krzychala 2019), the role of gestures during lessons (Abels 2016), the relevance of being trained in a subject (Lagies 2021), parent-teacher counselling (Sauer 2017), and the role of differences in inclusive classrooms (Sturm 2019) were taken into account. In the field of student research, dealing with media in the classroom (Kraus 2007) and the relevance of rituals in daily school life (Göhlich & Wagner-Willi 2010) were investigated. Beyond these topics, one study focusses on various dimensions of schooling (Krzychala & Zamorska 2014), one study focusses on educational inequality (Somel 2019), and another study focusses on developments – that is, on shifting frameworks of thought and practice – among art students (Loemke 2014). Finally, one study takes into account how preservice teachers learn by dealing with perplexities experienced in inquiry-based learning courses at university level (Paseka et al. 2023).

5 Conclusion and outlook

The present study review reveals that a range of topics in the context of schools have been investigated in the English-language literature using the Documentary Method. The focus is on students as well as on their learning and transitions, on classroom interaction between students as well as between teachers and students, and on school reform. The analyzed studies come to varying results in the area of research on and in schools as well as in the context of subject-specific research. For example, it becomes evident that implicit knowledge in the form of frames of orientation is important in teaching as well as for learning processes. The logic of classroom interaction and the relevance of sociocultural elements to school reform become visible. These results should not only facilitate further research, but also serve as a source of information that students can use to reflect on their learning and that teachers can use to reflect on their teaching as well as on their involvement in processes of school development. In summary, the Documentary Method can clearly be seen to be a valuable tool for uncovering routines and implicit knowledge that are relevant to learning processes and social interaction in schools. However, compared with the German-language literature that has used the Documentary Method in research on and in schools, a few gaps should be addressed.

doi.org/10.35468/6022-11

For example, the study review found hardly any research on becoming a teacher – that is, hardly any English-language research on preservice teachers and teacher education. For German-language research, in contrast, an entire research branch on teaching students that covered different topical issues was found (see Wittek et al. 2023). Second, few English-language studies on school-development processes have used the Documentary Method compared with studies from the German-language literature (see Hinzke & Bauer 2023 in this vol.). Third, no English-language research on school culture – which is a popular topic for using the Documentary Method in the German-language literature (see Kowalski et al. 2023 in this vol.) – could be found. Fourth, in the English-language literature, schools are generally not viewed as organizations, which also differs from the perspective taken in the German-language literature (see Kessler 2023 in this vol.).

Research desiderata could stem from these observations. For example, processes of professionalization in the context of teacher education should represent an ongoing field of research, especially in light of a) teaching requirements in inclusive classrooms, b) dealing with heterogeneous students, and c) digitalization in the classroom. These topics could also inspire – *inter alia* – further research on school-reform and school-development processes in addition to inspiring studies on student learning processes in the 21st century. In addition, aside from research on students and teachers not (much) research yet exists in English or German on actors in school, such as research on school management, on parents, or on actors that play a major role in all-day schools or in fostering inclusion in schools (Matthes et al. 2023 in this vol.).

With regard to methods, a few of the studies investigated here used visual data. However, concerning the use of the Documentary Method in German-language studies, images were rarely used as a survey method or as empirical material, and despite the relevance of pictorial approaches to the development of the social world, "the marginalization of the picture" (Bohnsack, 2010, p. 267) remains predominant in research on and in schools. Another similarity between English- and German-language literature is that the typification step is frequently absent in publications (Hinzke et al. 2023 in this vol.). Additionally, although content and publication style depend – *inter alia* – on the expected readers and on publishers' requirements, it is evident that in some English- and German-language studies, methodological premises and/or methodical aspects and decisions are rarely presented. It is therefore sometimes difficult for the scientific community to comprehend and value the results of such studies and to use these results for personal research. Future research could reflect on these methodical observations.

The present study review additionally reveals that based on the absence of references, even in studies from the four topical clusters presented above, the investigated studies were generally not linked with one another. Whereas nearly every study referred to a few methodical texts on the use of the Documentary Method

doi.org/10.35468/6022-11

(e. g., Bohnsack, 2010 or Nohl, 2010), these studies usually did not take other English-language studies on the same or related topics into account. It thus becomes evident that no coherent research branch of English-language research on and in schools that uses the Documentary Method yet exists. In fact, the first topical clusters are only now just beginning to take shape. In light of the increasing number of publications in the field, it can be assumed that these clusters will become more coherent in the coming years and that additional clusters will arise.

Although the present review does not claim to be exhaustive, it provides insights into the state of research on English-language studies that use the Documentary Method in the field of research on and in schools. The review should be updated in the future in order to continue to be able to inspire additional research. It is also important to mention that we interpreted the investigated studies in order to create the present review. In fact, nearly every study addressed more than one topic. For instance, research on school reform may also have focused on teachers' roles, on classroom interaction, and/or on students' orientations toward teaching. Considering the overlap between the topics, this review can be viewed as an approximation. Following the principle of the Documentary Method of constant comparison (Ch. 2), the review calls for further discussion and likely also further development.

References

Abels, Simone (2016). The role of gestures in teacher-student-discourse about atoms. *Chemistry Education Research and Practice*, 17 (3), p. 618-628.

Amling, Steffen & Vogd, Werner (eds.) (2017). *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen et al.: Budrich.

Applis, Stefan (2014). Global Learning in a Geography Course. Using the Mystery Method as an Approach to Complex Issues. *Review of International Geographical Education Online*, 4 (1), p. 58-70.

Applis, Stefan (2015). Analysis of the Possibilities for Discussing Questions of Global Justice in Geography Classes on the Use of Methods of Empirical Social Research when Analyzing the Teaching of Geography in Class. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24 (3), p. 273-285.

Asbrand, Barbara (2011). The Meaning of Peer Culture for Learning at School. The Example of a Student Company. *Educação Temática Digital*, 12 (2), p. 59-76.

Baltruschat, Astrid (2010). Film Interpretation According to the Documentary Method. In Ralf Bohnsack, Nicolle Pfaff & Wivian Weller (eds.), *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research* (p. 311-342). Opladen & Farmington Hills: Budrich.

Bobeth-Neumann, Wiebke (2014). Empirical Findings on the Career Paths of Aspiring Elementary School Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 2 (3), p. 244-251.

Bohnsack, Ralf (2010). Documentary Method and Group Discussions. In Ralf Bohnsack, Nicolle Pfaff & Wivian Weller (eds.), *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research* (p. 99-124). Opladen & Farmington Hills: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2018). Praxeological Sociology of Knowledge and Documentary Method. Karl Mannheim's Framing of Empirical Research. In David Kettler & Volker Meja (eds.), *The Anthem Companion to Karl Mannheim* (p. 199-220). London: Anthem.

doi.org/10.35468/6022-11

Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung aus praxeologischer Perspektive*. Opladen et al.: Budrich.

Bohnsack, Ralf, Pfaff, Nicolle & Weller, Wivian (eds.) (2010). *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.

Gevorgyan, Zhanna (2023). *Gender and Sexuality Education. The Case of Armenian Public Schools*. Berlin: Humboldt University of Berlin.

Gevorgyan, Zhanna, Matthes, Dominique & Hinzke, Jan-Hendrik (2023, in press). 'Doing Gender' in the Context of Sexuality Education in Armenian Schools: Analyzing Explicit and Implicit Knowledge in Classroom Interactions with the Documentary Method. In Tobias Bauer & Hilke Pallesen (eds.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gist, Conra D. & Bristol, Travis J. (eds.) (2022). *Handbook of Research on Teachers of Color and Indigenous Teachers*. Washington: American Educational Research Association.

Göhlich, Michael & Wagner-Willi, Monika (2003). Peers on the Threshold to Lessons. Making and Dealing with Differences in a School's Everyday Life. In Brigitta Qvarsell & Christoph Wulf (eds.), *Culture and Education* (p. 183-193). Münster & New York: Waxmann.

Göhlich, Michael & Wagner-Willi, Monika (2010). Rituals in Daily School Life. In Christoph Wulf et al. (eds.), *Ritual and Identity. The Staging and Performing of Rituals in the Lives of Young People* (p. 39-80). London: Tufnell Press.

Gresch, Helge (2020). Teleological Explanations in Evolution Classes: Video-Based Analyses of Teaching and Learning Processes Across a Seventh-Grade Teaching Unit. *Evolution: Education and Outreach*, 13 (10).

Gresch, Helge & Martens, Matthias (2019). Teleology as a Tacit Dimension of Teaching and Learning Evolution: A Sociological Approach to Classroom Interaction in Science Education. *Journal of Research in Science Teaching*, 56 (3), p. 243-269.

Hackbarth, Anja, Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2022). Learning as a Relationship between Understanding and Interpretation. The Acquisition of Knowledge through Actionist Practices. In Matthias Martens, Barbara Asbrand, Thade Buchborn & Jürgen Menthe (eds.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken* (p. 39-52). Wiesbaden: Springer VS.

Hassana, Hamidou (2021). *Sociocultural Backgrounds and Quality Teacher Education in Africa: A Qualitative Case Study of Pedagogical Reform Projects of the Evangelical Church of Cameroon (EEC) in Mbouo-Bandjoun, West-Cameroon*. Hamburg: University of Hamburg.

Helsper, Werner, Gibson, Anja, Kilias, Wanda, Kotzyba, Katrin, & Niemann, Mareike (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: Springer VS.

Hempel, Christopher & Jahr, David (2017). Lack of Cultural Diversity as a Challenge of Teaching. A Discussion about Immigrant Policy at a High-School on the Outskirts of Leipzig, Germany. In Anatoli Rakhkochkine, Salmiza Saleh & Simon Moses Schleimer (eds.), *Pupils' Diversity and Success in Science Education in German and Malaysia* (p. 64-69). Kuala Lumpur: PTS.

Hinzke, Jan-Hendrik (2018). *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.

Hinzke, Jan-Hendrik & Bauer, Tobias (in this vol./2023). Forschung zu Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode: Ein Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (eds.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (p. 149-168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hinzke, Jan-Hendrik, Pallesen, Hilke, Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Geber, Georg & Matthes, Dominique (in this vol./2023). Initiation eines Forschungsprogramms Dokumentarische Schulforschung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (eds.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 43-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6022-11

Hofmann, Jan (2021). Can Playing an "Unfair Game" Promote Ethical Decision-Making? The Use of the "Trading Game" in Secondary-School Geography Lessons. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 30 (3), p. 238-254.

Jahr, David, Hempel, Christopher & Heinz, Marcus (2016). "... not Simply Say that They Are All Nazis." Controversy in Discussions of Current Topics in German Civics Classes. *Journal of Social Science Education*, 15 (2), p. 14-25.

Kater-Wettstädt, Lydia (2018). How Secondary-School Students Deal with Issues of Sustainable Sevelopment in Class. *Environmental Education Research*, 24 (11), p. 1565-1580.

Kessler, Stefanie (in this vol./2023). Schule als Organisation mit der Dokumentarischen Methode erforschen – ein Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (eds.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 189-212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Khine, Myint Swe & Liu, Yang (eds.) (2022). *Handbook of Research on Teacher Education. Innovations and Practices in Asia.* Singapore: Springer Singapore.

Köhler, Sina-Mareen (2017). Does Vocational Education at Regular Schools Matter? A Longitudinal Case Study of Students Experiences with Vocational Orientation Programs. *Educational Science. Interdisciplinary Studies*, 1 (4), p. 218-237.

Kowalski, Marlene, Bauer, Tobias & Matthes, Dominique (in this vol./2023). Studienreview Schulkultur – Genese, Entwicklung und Verbreitung eines schultheoretischen Ansatzes. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (eds.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (p. 169-188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kraus, Anja (2007). A Study of Media Influences on the Learning Strategies of Students in the First Years of Secondary School by Means of "Subtexts." *Forum Qualitative Social Research*, 8 (3), Art. 11.

Kreft, Annika & Viebrock, Britta (2022). Negotiating Meaning and Developing Transcultural Competences when Dealing with Literacy Texts in the English as a Foreign Language (EFL) Classroom. In Matthias Martens, Barbara Asbrand, Thade Buchborn & Jürgen Menthe (eds.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken* (p. 215-230). Wiesbaden: Springer VS.

Krüger, Heinz-Hermann, Köhler, Sina-Mareen & Zschach, Maren (2008). Peer Groups and Selection Processes within the Educational System. Theoretical and Conceptual Framework and First Results. In Heinz-Hermann Krüger, Werner Helsper, Gesine Foljanty-Jost, Rolf-Torsten Kramer & Merle Hummrich (eds.), *Family, School, Youth Culture. Networked Spaces of Education and Social Inequality from the Perspective of Pupil Research* (p. 199-218). Leverkusen & Farmington Hills: Budrich.

Krzychala, Slawomir (2004). Dokumentarna interpretacja tekstu – od samobieznego toku dyskusji do refleksywney interpretacji dyskursu. In Sławomir Krzychała (ed.), *Społeczne przestrzenie doświadczenia – metoda interpretacji dokumentarnej* (p. 49-63). Wrocław: Wydaw.

Krzychala, Slawomir (2019). Professional Praxis Community in a Dialogical Perspective: Towards the Application of Bakhtinian Categories in the Documentary Method. *Forum Qualitative Social Research*, 20 (1).

Krzychala, Slawomir (2020). Teacher Responses to New Pedagogical Practices: A Praxeological Model for the Study of Teacher-Driven School Development. *American Educational Research Journal*, 57 (3), p. 979-1013.

Krzychala, Slawomir & Zamorska, Beata (2014). Collective Patterns of Teachers' Action. A Documentary Interpretation of the Construction of Habitual Knowledge. *Qualitative Sociology Review*, 10 (4), p. 68-86.

Lagies, Judith (2021). Orientation Framework of Primary School Teachers Teaching Mathematics Out-of-Field-Insights into a Qualitative-Reconstructive Documentary Method Study. *European Journal of Teacher Education*, 44 (5), p. 652-667.

Loemke, Tobias (2014). Shifting Frameworks of Thought and Practice of Art Education Students. Some Initial Considerations on the Data Collected. In Ana Rita Ferreira & Ana Nolasco (eds.), *Creative Processes in Art* (p. 515-527). Lisboa: Universidade de Lisboa.

doi.org/10.35468/6022-11

Luber, Laura, Fögele, Janis & Mehren, Rainer (2020). How Do Students Experience a Deprived Urban Area in Berlin? Empirical Reconstruction of Students' Orientations. *Review of International Geographical Education*, 10 (4), p. 500-532.

Maapola-Thobejane, Hlabathi Rebecca & Maguvhe, Mbulaheni (eds.) (2022). *Handbook of Research on Shifting Paradigms of Disabilities in the Schooling System*. Hershey, PA: Information Science Reference.

Mannheim, Karl (1936). The Sociology of Knowledge. In Karl Mannheim, *Ideology and Utopia. An Introduction to the Sociology of Knowledge* (p. 237-280). London: Routledge.

Mannheim, Karl (1982). *Structures of Thinking*. Text and Translation Edited and Introduced by David Kettler, Volker Meja and Nico Stehr. London: Routledge.

Martens, Helge & Martens, Matthias (2022). Teaching and Learning Evolution. How Sociomaterial Orders Affect Meaning Making in the Biology Classroom. In Matthias Martens, Barbara Asbrand, Thade Buchborn & Jürgen Menthe (eds.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken* (p. 97-114). Wiesbaden: Springer VS.

Martens, Matthias (2015). Understanding the Nature of History. Students' Tacit Epistemology in Dealing with Conflicting Historical Narratives. In Arthur Chapman & Arie Wilschut (eds.), *Joined-up History. New Directions in History Education Research* (p. 211-230). Charlotte, NC: IAP.

Martens, Matthias & Asbrand, Barbara (2022). Documentary Classroom Research. Theory and Methodology. In Matthias Martens, Barbara Asbrand, Thade Buchborn & Jürgen Menthe (eds.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken* (p. 19-38). Wiesbaden: Springer VS.

Matthes, Dominique, Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Hinzke, Jan-Hendrik, Kowalski, Marlene, Pallesen, Hilke & Wittek, Doris (2022). *Documentary Research on and in Schools*. Flyer about the series published by Klinkhardt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://www.zsb.uni-halle.de/forschungsprojekte/nedos/#anchor3371075 (last access: 09.11.2022)

Matthes, Dominique, Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Hinzke, Jan-Hendrik & Kowalski, Marlene (in this vol./2023). Schwerpunkte, Leerstellen und Desiderate einer Dokumentarischen Schulforschung – (Zwischen-)Fazit und Perspektivangebote zur Weiterentwicklung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (eds.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (p. 333-358). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nohl, Arnd-Michael (2010). Narrative Interview and Documentary Interpretation. In Ralf Bohnsack, Nicolle Pfaff & Wivian Weller (eds.), *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Education Research* (p. 195-217). Opladen & Farmington Hills: Budrich.

Nohl, Arnd-Michael (2014). *Kültürlerarası Pedagoji (Second Edition)*. İstanbul: Bilgi University Press.

Nohl, Arnd-Michael & Somel, R. Nazlı (2015). Practicing a New Curriculum in Turkey: Loose Coupling, Organizational and Social Milieus, and their Practical Capital Formations. *British Journal of Sociology of Education*, 37 (8), p. 1167-1186.

Nohl, Arnd-Michael & Somel, R. Nazlı (2016a). Curricular Change in Turkey: Time, Sequentiality, and Differential Power of Actors in Establishing a New Knowledge Path. *Journal of Educational Change*, 17 (3), p. 303-318.

Nohl, Arnd-Michael & Somel, R. Nazlı (2016b). *Education and Social Dynamics: A Multilevel Analysis of Curriculum Change in Turkey*. London & New York: Routledge.

Paseka, Angelika, Hinzke, Jan-Hendrik & Boldt, Vanessa-Patricia (2023, accepted). Learning through Perplexities in Inquiry-based Learning Settings in Teacher Education. *Teacher & Teaching*.

Pfaff, Nicolle (2009). Youth Culture as a Context of Political Learning: How Young People Politicize amongst Each Other. *Young*, 17 (2), p. 167-189.

Reischl, Julia & Plotz, Thomas (2020). Documentary Method. In Matthias Huber & Dominik E. Froehlich (eds.), *Analyzing Group Interactions* (p. 49-59). London: Routledge.

Sauer, Daniela (2017). Parent-Teacher Counseling: On 'Blind Spots' and Didactic Perspectives. A Qualitative-Reconstructive Study on Teachers' Counseling Responsibilities. *Journal for Educational Research Online*, 9 (3), p. 5-11.

doi.org/10.35468/6022-11

Schittenhelm, Karin (2010). School-to-Work Transitions of Younger Women. A Cross-Cultural Approach Based on Group Discussions. In Ralf Bohnsack, Nicolle Pfaff & Wivian Weller (eds.), *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Education Research* (p. 125-142). Opladen & Farmington Hills: Budrich.

Somel, R. Nazlı (2019). *A Relational Approach to Educational Inequality. Theoretical Reflections and Empirical Analysis of a Primary Education School in Istanbul*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Somel, R. Nazlı & Nohl, Arnd-Michael (2015). Social Change, Competition and Inequality. Macro Societal Patterns Reflected in Curriculum Practices of Turkish Schools. *Comparative Education*, 51 (4), p. 502-518.

Stacki, Sandra L., Caskey, Micki M. & Mertens, Steven B. (eds.) (2020). *Curriculum, Instruction, and Assessment: Intersecting New Needs and New Approaches. The Handbook of Research in Middle Level Education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Sturm, Tanja (2019). Constructing and Addressing Differences in Inclusive Schooling. Comparing Cases from Germany, Norway and the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (6), p. 656-669.

Tesch, Bernd (2018). *The Reconstruction of Sense in the Foreign Language Classroom. An Introduction to Reconstructive Foreign Language Research*. Berlin & New York: Lang.

Thornburg, Amy W., Ceglie, Rob J. & Abernathy, Dixie F. (eds.) (2021). *Handbook of Research on Lessons Learned from Transitioning to Virtual Classrooms during a Pandemic*. Hershley, PA: IGI Global.

Wagener, Benjamin (2022). The Historical Development of the Documentary Method and its Sequence Analysis in the Range of Text and Visual Data. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 23, p. 190-212.

Wagener, Marina (2018). What Do Young People Learn when Sponsoring a Child from the Global South? Empirical Findings from Germany. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10 (1), p. 90-102.

Weller, Wivian (2019). *Group Discussions and the Documentary Method in Education Research*. Oxford: University Press.

Weller, Wivian & Pfaff, Nicolle (eds.) (2011). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa na Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis: Editora Vozes.

Wittek, Doris, Hinzke, Jan-Hendrik & Schröder, Jana (2023, in press). Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium – ein Studienreview. In Jörg Korte,Doris Wittek, Marlene Kowalski & Jana Schröder (eds.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung. Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zala-Mezö, Enikö, Häbig, Julia & Bremm, Nina (eds.) (2021). *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung*. Münster & New York: Waxmann.

doi.org/10.35468/6022-11

Teil 3:
Empirische Studien

Michelle Bebbon, Svenja Mareike Schmid-Kühn und Wiebke Waburg

Widerstand im Kontext von Schulentwicklung – Potenziale einer Betrachtung aus der Perspektive der dokumentarischen Schulforschung

Zusammenfassung

Misslingende schulische Entwicklungsprozesse sowie nicht-intendierte Effekte im Kontext schulischer Entwicklungsvorhaben werden innerhalb der Schulentwicklungsliteratur wiederholt mit dem Widerstand einzelner schulischer Akteur*innen begründet. Neben der Assoziation von Widerstand mit spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen wird das Phänomen u. a. auch auf die Inkohärenz von Entwicklungsanforderungen und feldspezifischen, überindividuellen Orientierungen zurückgeführt. Weitgehend unbeantwortet bleibt allerdings die Frage, wie das Widerstandsphänomen aus der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive konzeptionell näher bestimmt werden kann. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, Verknüpfungspunkte zwischen gegenstandsbezogenen Annahmen zu Widerstand und metatheoretischen Grundlagen der Dokumentarischen Methode zu skizzieren und Potenziale der Verbindung für die Beschreibung des Widerstandsphänomens im Kontext von Schulentwicklung herauszustellen.

Schlüsselwörter

Widerstand, Schulentwicklung, Dokumentarische Methode, Norm, Habitus, Rahmungsmacht

Abstract

Resistance in the Context of School Change – The Potential of Observations from the Perspective of Documentary Research on and in Schools

The literature on school change commonly associates both the failure of school change processes and the unintended effects of school change projects with resistance from individual school actors. In addition to the association of this resistance to school change with specific personality traits, the phenomenon is also attributed to the lack of consistency between innovative demands and

doi.org/10.35468/6022-12

field-specific, supra-individual orientations. However, the question as to how resistance to school change can be conceptionally defined using the praxeological sociology of knowledge remains largely unanswered. Consequently, the aim of the present contribution is to outline connections between academic assumptions about resistance to school change on the one hand and the meta-theoretical foundations of the Documentary Method on the other hand. Ultimately, the authors close by highlighting the potential that these connections have with regard to exploring the phenomenon of resistance to school change.

Keywords
resistance, school change, Documentary Method, norm, habitus, framing power

1 Einleitung

Schulischer Wandel – so scheint es Konsens innerhalb der Schulentwicklungsforschung zu sein – vollzieht sich selten ohne Widerstand. Bereits Mitte der 1990er Jahre konstatiert Hans-Günter Rolff: „Mit Widerstand gegen Wandel muß jede Maßnahme der Erneuerung von Schule rechnen“ (1995, S. 154). Aktueller bemerken Martin Bonsen und Michael Schratz: „[W]er die Praxis der Schulentwicklung kennt, weiß, dass Veränderungen in der Schule eigentlich immer von Widerstand begleitet werden“ (2015, S. 1). Das Phänomen wird dabei häufig mit spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen schulischer Akteur*innen assoziiert, aber auch auf die fehlende Passung von „Innovationsanforderungen und handlungsfeldspezifischen Orientierungen“ (Bennewitz & Thiel 2019, S. 635) zurückgeführt. Ferner wird Widerstand in „Gewohnheiten, habitualisierte[n] und mit den Traditionen des Schulehaltens produzierte[n] implizite[n] pädagogische[n] Überzeugungen“ (Reh 2010, S. 292) verortet. Jene handlungsfeldspezifischen Orientierungen und habitualisierten, impliziten Wissensbestände sind Gegenstand der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017). Diese sieht menschliches Denken und Handeln nicht als ausschließlich rational geprägt an, sondern verweist auf die Relevanz des Zusammenspiels von explizitem Wissen und begrenzt artikulierbarem, vorreflexivem, kollektiv verankertem Wissen für die Handlungspraxis (ebd.).
Vor diesem Hintergrund zielt der Beitrag darauf ab, Verknüpfungspunkte zwischen gegenstandstheoretischen Überlegungen zum Phänomen des Widerstandes und den methodisch-methodologischen Grundlagen der Dokumentarischen Methode zu skizzieren. Der Beitrag schließt so an die aktuelle Entwicklung eines Entwurfs einer Dokumentarischen Schulforschung (z. B. Bauer et al. 2020) sowie die Diskussion um die Anwendung der Dokumentarischen Methode als forschungspraktischem Zugang innerhalb der Schulentwicklungsforschung (z. B. Zala-Mezö et al. 2021) an. Zunächst erfolgt eine einführende theoretisch-konzeptionelle Betrachtung von Widerstand, die verschiedene, auch konträre, Überlegungen

doi.org/10.35468/6022-12

zum Widerstandsphänomen integriert (Kap. 2). Folgend wird Widerstand als möglicher Gegenstand dokumentarischer Schulforschung erläutert (Kap. 3), um schließlich Potenziale, die sich aus der Verbindung gegenstandstheoretischer Überlegungen zu Widerstand und dem metatheoretischen Zugang über die Dokumentarische Methode ergeben, zu skizzieren (Kap. 4).

2 Widerstand im Kontext von Schulentwicklung – eine Einführung in das Forschungsfeld

Eine Auseinandersetzung mit dem Thema Widerstand findet innerhalb diverser Gegenstandsfelder statt[6], woraus sich sowohl übereinstimmende Überlegungen zu Widerstand als auch unterschiedliche Perspektiven auf das Phänomen entwickelt haben. Diese werden innerhalb der Schulentwicklungsforschung aktuell unterschiedlich stark rezipiert. Zur Einführung in das Forschungsfeld soll zunächst dargestellt werden, welche Gemeinsamkeiten und divergierenden Ansätze mit Blick auf die Betrachtung von Widerstand über diverse Gegenstandsfelder hinweg bestehen. Auch wird aufgezeigt, in welchem Maße die verschiedenen Überlegungen im (direkten) Kontakt mit der Schulentwicklungsforschung stehen.
Weitgehende Übereinstimmung besteht z. B. mit Blick auf die dem Widerstandskonzept inhärente positionale Differenzierung (z. B. Hollander & Einwohner 2004; Mumby 2005), die auch etymologisch hergeleitet wird. So setzt sich der Widerstandsbegriff aus dem germanischen wiþra- (gegen, zurück, auseinander) und dem hethitischen -ištantāi (zögern, zaudern) zusammen (Häcker 1999, S. 53). Der erste Wortbestandteil „wider" impliziert dabei „das Vorhandensein mindestens zweier irgendwie aufeinander bezogener Positionen" (ebd., S. 68). Unterscheiden lassen sich eine widerstandsleistende Position und eine Position, gegen die Widerstand geleistet wird. Zwischen diesen beiden Positionen besteht ein konstitutiv asymmetrisches Verhältnis. So formuliert Thomas Häcker (1999, S. 72) in Abgrenzung zum Konfliktbegriff, dass Widerstand durch die Betonung einer hierarchisch übergeordneten, machtausübenden Subjektperspektive gekennzeichnet ist. Ähnlich konstatiert Daniela Holzer (2017, S. 419): „Unabhängig davon, ob die Kräfteverhältnisse über Machtbeziehungen […], als Herrschaftsverhältnisse […] oder als hegemoniale Strukturen […] analysiert werden, eine Asymmetrie bleibt unbestreitbar".
Divergierende Perspektiven lassen sich hinsichtlich der Verortung von Widerstandsursachen und -potenzialen, d. h. der Frage, ob Widerstand Veränderungen

6 Eine Forschungslinie zu (Veränderungs-)Widerstand in Organisationen existiert unter dem Stichwort *Resistance to Change*. Hier werden Überlegungen aus verschiedenen v. a. interdisziplinär angelegten Forschungsfeldern, wie z. B. den Wirtschafts-, Organisations-, Kultur- und Politikwissenschaften, vereint (Übersicht z. B. bei Erwin & Garman 2010; Del Val & Fuentes 2003).

doi.org/10.35468/6022-12

entgegensteht oder diese erst initiiert, herausstellen. Insbesondere in psychologisch geprägten Feldern wie der Organisationsentwicklung gilt Widerstand als Ausdruck stabiler persönlicher Dispositionen, wonach z. B. Risikoaversion oder Egoismus eine Rolle für das Zustandekommen von Widerstand spielt. Individuen werden als unterschiedlich empfänglich für Veränderungsanforderungen beschrieben, sodass einzelne Personen stärker zu widerständigem Verhalten neigen als andere (Ford et al. 2002). Widerstand repräsentiert dann das Resultat eines individuellen Abwägungsprozesses, in dem u. a. die Nützlichkeit der Veränderung beurteilt wird. Unabhängig der Gründe für Widerstand – sei es aus Angst, eine anstehende Veränderung nicht bewältigen zu können (Dent & Goldberg 1999), oder der Ablehnung der Veränderung aufgrund einer negativen Kosten-Nutzen-Analyse (Erwin & Garman 2010) – werden widerständige Personen als unvernünftig oder opportunistisch primär in ihrer Unzulänglichkeit beschrieben. Vereinzelt wird Widerstand innerhalb dieser Perspektive auch als funktional, im Sinne eines Selbstschutzes vor Überlastung oder vor etwaigem Gesichtsverlust, beschrieben. Zugleich besteht jedoch der Anspruch, widerständiges Verhalten antizipierend zu verhindern oder reaktiv zu minimieren. Auch der Einsatz manipulativer Strategien (z. B. Zurückhaltung von Informationen, Erpressung) wird als legitimes Instrument zur Überwindung von Widerstand angesehen.

Anders wird Widerstand in den Kultur- und Politikwissenschaften sowie kritischen Organisationstheorien konzeptualisiert. Hier wird Widerstand nicht primär innerhalb des Individuums verortet, sondern in einen größeren Kontext gestellt, der auch organisationskulturelle bzw. gesellschaftliche Umwelten einbezieht. Losgelöst von rationalistischen Erklärungsmodellen, die widerständiges Verhalten als Ergebnis bewusster Abwägungsprozesse ansehen, wird Widerstand in einer erweiterten Perspektive innerhalb unbewusster, arationaler Denkprozesse – Holzer (2017, S. 436) etwa sieht Verbindungen zu „Bauchentscheidungen" – verortet. Kritisch betrachtet werden der oppressive Charakter z. B. kapitalistischer Arbeitsmodelle sowie Machtverhältnisse auf gesamtgesellschaftlicher Ebene. Dabei werden auch Veränderungen nicht ausschließlich als notwendig und überlebenswichtig, sondern ebenso als potenziell schädlich (z. B. Mehrarbeit bei gleichbleibender Entlohnung) angesehen. Gleichsam wird der Blick dafür geöffnet, dass Widerstand nicht nur Veränderung verhindert, sondern diese z. B. entgegen hegemonialer und diskriminierender Strukturen erst anregt.

Auch in der deutschsprachigen Schulentwicklungsforschung taucht die Widerstandsthematik immer wieder auf. Ausführungen konzeptioneller Natur und zum Begriffsverständnis von Widerstand, wie sie etwa in anderen Disziplinen zu finden sind, fehlen. Indes lässt sich eine Beschränkung auf Einzelnennungen des Widerstandsbegriffs und Umschreibungen dieses Phänomens sowie die beschreibende Dokumentation von Widerstandsmomenten feststellen. So berichten z. B. Bianca Preuß et al. (2015, S. 136) im Kontext der Erforschung der Einführung

doi.org/10.35468/6022-12

der Schulinspektion über „Widerstände“ oder „Verhärtungen“ gegenüber dem Verfahren als „transintentionalen Effekt“ und „Problem“. Insgesamt offen bleibt innerhalb der Schulentwicklungsforschung allerdings, was genau unter dem Begriff Widerstand zu verstehen ist, denn „Widerstand ist einer der Begriffe, der im Zusammenhang von Schulentwicklung sehr häufig genannt, dabei jedoch immer wieder unklar verwendet wird“ (Huber 2015, S. 105).
Mit Blick auf die Beschreibung von Widerstand im Kontext von Schulentwicklung werden v. a. psychologisch geprägte gegenstandstheoretische Überlegungen aus dem Bereich der Organisationsentwicklung übernommen. Die Integration gegenstandstheoretischer Überlegungen zu Widerstand anderer Bereiche bleibt weitgehend aus. Zu diesem Schluss kommen auch Barbara Asbrand et al. (2021, S. 2); so sind „die theoretischen Rahmungen der Schulentwicklungsforschung in der Regel auf Bereichstheorien ausgerichtet, die nicht selten aus dem betriebswirtschaftlichen Forschungsfeld importiert werden – z. B. Theorien der Organisationsentwicklung, Führungstheorien oder Theorien zum Change Management“. Christoph Huber (2015), der das Phänomen Widerstand im Kontext von Schulentwicklung aus einer theoretischen Perspektive betrachtet, bezieht sich z. B. auf eines der Standardwerke des Change Managements von Klaus Doppler und Christoph Lauterburg (2009, S. 336), die von Widerstand sprechen,

> „wenn vorgesehene Entscheidungen oder getroffene Maßnahmen, die auch bei sorgfältiger Prüfung als sinnvoll, ‚logisch‘ oder sogar dringend notwendig erscheinen, aus zunächst nicht ersichtlichen Gründen bei einzelnen Individuen, bei einzelnen Gruppen oder bei der ganzen Belegschaft auf diffuse Ablehnung stoßen, nicht unmittelbar nachvollziehbare Bedenken erzeugen oder durch passives Verhalten unterlaufen werden“.

Ähnlich beschreibt Maike Reese (2013, S. 82) theoretisierend unterschiedliche „Charaktere im Innovationsprozess“, die auf das Diffusionsmodell von Everett Rogers (1995) zurückgehen. Sie stellt die Gruppe der *Innovatoren,* die Veränderungen routiniert umsetzen, den *Nachzüglern* gegenüber, die „nur sehr schwer überhaupt von Veränderungsnotwendigkeit zu überzeugen“ (Reese 2013, S. 82) sind.
Diese Betrachtungen zum Widerstandsphänomen zusammenführend lässt sich festhalten, dass aktuell keine dem Bereich der Schulentwicklung immanente Widerstandskonzeptualisierung vorliegt. Unklar ist, welche verschiedenen Positionen Widerstand umfasst und wie asymmetrische Machtverhältnisse im Kontext schulischer Entwicklungsprozesse ausgestaltet sind. Die Betrachtung von Widerstand innerhalb der Schulentwicklungsforschung scheint bisher einer v. a. normativen Perspektive zu folgen, wonach Widerstand irrationalen Beweggründen entspringt und sich destruktiv auswirkt. Inwiefern Widerstände auch auf organisationskulturelle bzw. gesellschaftliche Umwelten zurückzuführen sind, wird aktuell nicht diskutiert. Offen ist ebenso, ob sich Widerstand ausschließlich gegen Veränderungen richtet oder aber genauso Potenzial besitzt, Veränderungen anzustoßen. Dabei

doi.org/10.35468/6022-12

bleibt die Schulentwicklungsforschung gegenwärtig hinter der Vielfalt interdisziplinärer, theoretischer Überlegungen zum Widerstandsphänomen zurück.

3 Widerstand als Gegenstand einer dokumentarischen Schulforschung

Aus der bislang begrenzten Perspektive der Schulentwicklungsforschung auf Widerstand resultieren auch Einschränkungen mit Blick auf die empirische Betrachtung des Phänomens im Kontext von Schulentwicklung. Hier bietet die Dokumentarischen Methode in Verbindung mit gegenstandstheoretischen Überlegungen aus verschiedenen Disziplinen einen Zugang, Widerstände im Kontext von Schulentwicklung differenzierter zu betrachten. Dabei eröffnet die praxistheoretische Perspektive, in Abgrenzung zur aktuell vorherrschenden normativen Sichtweise innerhalb der Schulentwicklungsforschung, einen deskriptiven Blick auf das Phänomen Widerstand.
Verbunden mit der Frage, welche Wahrnehmungen Widerstand zugrunde liegen, können Orientierungen derer, die sich mit Entwicklungserwartungen konfrontiert sehen, fokussiert werden. Zu dieser Akteursgruppe werden v. a. Lehrpersonen gezählt – ihnen wird wiederholt eine Schlüsselposition in der Umsetzung schulischer Entwicklungsprozesse attestiert (z. B. Bennewitz & Thiel 2019). Konkret lässt sich Widerstand etwa mit habituellen Prägungen assoziieren (Kap. 3.1) wie auch als Resultat der Bearbeitung der Diskrepanz zwischen normativen Erwartungen und schulischer Praxis begreifen (Kap. 3.2). Weiterführend bietet die Dokumentarische Methode auch Anknüpfungspunkte zur genaueren Betrachtung dessen, was in der Perspektive der Entwicklungsinitiator*innen als widerständig gilt. In einer alternativen Analyseeinstellung lässt sich Widerstand dann als Konstrukt und Instrument zur Stabilisierung von Machtverhältnissen beschreiben (Kap. 3.3).

3.1 Widerstand als Resultat habitueller Orientierungen

Innerhalb der interdisziplinären Forschung zu Widerstand existieren gegenstandstheoretische Annahmen, die mit Blick auf die Formierung von Widerständen die Bedeutung vorreflexiver Haltungen sowie impliziter Wissensbestände betonen. Andrew Gitlin und Frank Margonis (1995, S. 392) konstatieren: “[A]sking resisters why they did what they did would not resolve the meaning of the act because resistance cannot always be fully articulated by the actors.” Die Grundlage widerständigen Handelns wird v. a. innerhalb kollektiver, feldspezifischer bzw. organisations- oder professionskultureller Erfahrungen verortet. Ulrich Krainz (2018, S. 52) erklärt das Zustandekommen von Widerstand im Kontext von Schulentwicklung insbesondere anhand professionsbezogener Erfahrungen:

doi.org/10.35468/6022-12

> „Widerstand […] resultiert nicht einfach aus den […] Charaktereigenschaften der handelnden Personen. Die Abwehr- und Reaktionsformen […] hängen vielmehr mit der organisatorischen und sozialen Situation selbst zusammen, innerhalb der sich der Lehrberuf vollzieht und sein Auskommen finden muss. […] Es handelt sich hierbei um *Charakteristika des Gewordenseins*, um Resultate des *berufssozialisatorischen Prozesses*, weshalb die diskutierten Problemlagen primär *berufshabituelle Prägungen* verdeutlichen“ (eigene Hervorhebung).

Mit Blick auf die Widerstandsgenese nimmt Baruch Shimoni (2017, S. 263) sogar explizit Bezug auf das Bourdieu'sche Habituskonzept (Bourdieu 1989), einem wesentlichen Baustein der dokumentarischen Methodologie: „Resistance is a *social practice* built into the system, produced by *social agents' habitus*, *historically developed* in constant interactions between human agents and social structures in a given *social field*." (eigene Hervorhebung)
Der *Habitus* als generatives „Prinzip des Handelns, Wahrnehmens und Denkens sozialer Individuen“ (Rehbein & Saalmann 2014, S. 111) repräsentiert immer schon die Eingebundenheit des Einzelnen in eine spezifische soziale Umgebung, z. B. in ein spezifisches gesellschaftliches Milieu; damit bricht Pierre Bourdieu mit einem dichotomisierenden Blick auf Individuum und Gesellschaft. Allerdings versteht Bourdieu Gesellschaft nicht als homogenes Gebilde, sondern als in verschiedene soziale Räume segmentiert, die er als *Felder* mit eigenen, durch jeweils spezifische Ressourcen (sog. *Kapitalien*) hervorgebrachte Logiken beschreibt (ebd.). Die feldspezifische Ausgestaltung des Habitus ist so durch Erfahrungen bestimmt, die durch die Kapitalienkonfiguration innerhalb eines sozialen Raums begrenzt und/oder ermöglicht werden. Entsprechend kann z. B. der elterliche Bildungsgrad und damit verbundenes Wissen als kulturelles Kapital verstanden werden, das im Rahmen einer intergenerationalen Transmission an Kinder weitergegeben wird und diesen Zugang zum universitären Feld ermöglicht. Obgleich Bourdieu die Habitustheorie primär entlang der Kategorie des sozialen Milieus entwickelt hat, wird das Konzept auch auf andere soziale Räume wie etwa das schulische Feld übertragen, sodass z. B. ein Lehrkräftehabitus als Habitus für eine bestimmte Personen- bzw. Berufsgruppe beschreibbar wird (Helsper 2018; Kramer & Pallesen 2019). Neben einer immanenten sozialen Beschaffenheit ist der Habitus ebenfalls durch eine gewisse Historizität gekennzeichnet – Bourdieu (1985, S. 69) spricht vom Habitus als „Leib gewordene Geschichte“. Auch die Konstituierung eines professionsbezogenen Lehrkräftehabitus ist als prozesshaft bzw. historisch anzusehen – so formiert sich ein Lehrkräftehabitus aus einer Verschränkung von primärem Herkunftshabitus[7], Schüler*innenhabitus und des durch die Erfahrungen als Lehrkraft erworbenen Habitus (Helsper 2018).

7 Der primäre Herkunftshabitus ist v. a. mit dem konjunktiven Erfahrungsraum der Familie assoziiert und konstituiert sich auf der Grundlage von Orientierungen und im familiären Kontext gelebten Praxen (Helsper 2018).

doi.org/10.35468/6022-12

Wird Widerstand nicht als primär individuelle Reaktion auf unmittelbar gestellte Entwicklungsanforderungen begriffen, sondern, wie von Krainz (2018) und Shimoni (2017) erläutert, als Resultat eines überindividuellen, gruppenspezifischen und prozesshaft gewachsenen Habitus, ergibt sich für die Betrachtung von Widerstand im Kontext von Schulentwicklung eine neue Perspektive. Statt der stark essentialistischen Beschreibung einzelner widerständiger Personen als irrational oder egoistisch kann nach strukturellen Gegebenheiten des Lehrberufs und des schulischen Feldes gefragt werden, die Widerstand potenziell begründen.
Innerhalb der Dokumentarischen Methode wird der Habitusbegriff weitgehend synonym zum Begriff des *Orientierungsrahmens* im engeren Sinne (i. e. S.) gebraucht (z. B. Bohnsack 2012). Der Orientierungsrahmen i. e. S. ist dabei mit dem handlungsleitenden, *konjunktiven Wissen* von Akteur*innen assoziiert, das, in Abgrenzung zum *kommunikativen Wissen*, ein unmittelbares *Verstehen* zwischen Personen aufgrund geteilter Erfahrungen erlaubt. Dabei wird das konjunktive Wissen als atheoretisch, implizit bzw. vorreflexiv (Bohnsack 2017) charakterisiert, weshalb es den Erforschten nicht direkt zugänglich ist. Mit dem Wechsel der Analyseeinstellung vom „Was“ zum „Wie“ und der Rekonstruktion des Dokumentsinns bietet die Methode einen Zugang zu den Wissensbeständen, die Widerstand handlungsleitend zugrunde liegen. Für die Betrachtung des Widerstandsphänomens birgt dies Potenziale, denn: Mit der Fokussierung der impliziten, handlungsleitenden Wissensbestände eröffnet die Dokumentarische Methode einen Möglichkeitsraum, der Fremdverstehen jenseits moralischer Bewertungen, subjektiver Motivunterstellungen sowie Fragen der normativen Richtigkeit ermöglicht und diese durch eine alternative Perspektive, „die insbesondere der Logik der Praxis gerecht wird“ (Bohnsack 2018b, S. 215), ersetzt.

3.2 Widerstand als Bearbeitung der Diskrepanz zwischen Norm und Habitus

Während Autor*innen wie Krainz (2019) oder Shimoni (2017) die Quelle widerständigen Verhaltens primär innerhalb habitueller Orientierungen verorten, betonen andere Beiträge das Zusammenwirken inkonsistenter Positionierungen. So erläutert Holzer (2017), dass Widerstand stets mit einem Norm- bzw. Erwartungsbruch verbunden ist – ohne Erwartung bzw. Norm liegt demnach kein Maßstab für die Definition widerständigen Verhaltens vor. Übertragen auf den Kontext Schulentwicklung bedeutet dies, dass erst mit der Formulierung einer Erwartung, z. B. kollegialer Zusammenarbeit, unterlassende Handlungen als widerständige Handlungen zu verstehen sind. Die theoretisch-konzeptionelle Beschreibung des Widerstandsphänomens muss so schließlich die Integration beider Positionen, d. h. der Position, gegen die Widerstand geleistet wird, als auch der widerstandsleistenden Position gewährleisten. Das Bourdieu‘sche Habituskonzept bietet indes nur begrenzt die Möglichkeit, diese positionale Differenzierung abzubilden.

doi.org/10.35468/6022-12

Während Bourdieu die Norm als dem Habitus einverleibt begreift, was die in Bezug auf Widerstand formulierten Norm- bzw. Erwartungsbrüche analytisch nur eingeschränkt abbildet, greifen metatheoretische Überlegungen der Dokumentarischen Methode diese Relation in besonderer Weise auf. So konstatiert Ralf Bohnsack (2017, S. 26):

> „Im Unterschied zu Bourdieu und seiner Kategorie des Habitus ermöglicht es die Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums sowie diejenige des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne allerdings, die Struktur der Handlungspraxis (mit ihrer performativen Logik) in ihrer Relation zur Dimension der Normen und Identitätserwartungen (mit ihrer propositionalen Logik) systematisch zum Gegenstand der empirischen Analyse zu machen".

In der Verknüpfung mit der Mannheim'schen Wissenssoziologie erfährt das Habituskonzept eine grundlegende Erweiterung. Der konjunktive Erfahrungsraum vereint dabei zwei Komponenten der dokumentarischen Methodologie; er setzt sich zusammen aus einerseits Orientierungsrahmen i. e. S., die das implizite, die Praxis orientierende, habitualisierte Wissen repräsentieren, sowie andererseits Orientierungsschemata als in Form von kommunikativem Wissen vorliegende institutionalisierte Normen. So können für den Kontext der Schulentwicklung Rolf-Torsten Kramer (2021, S. 29) zufolge „die Reformprogramme für die Schule als Orientierungsschemata in Relation zu den Orientierungsrahmen und Habitus' zentraler Akteursgruppierungen herausgearbeitet werden". Für die Beschreibung von Widerstand folgt, dass neben der Rekonstruktion von Orientierungsrahmen auch deren Relationierung zu Orientierungsschemata unabdingbar ist.
In Ansätzen findet diese Relationierung bereits in theoretischen Überlegungen zu Widerstand Berücksichtigung, wenngleich kein expliziter Bezug zur dokumentarischen Methodologie hergestellt wird. Anna Schütz et al. (2017) skizzieren etwa die Möglichkeit, dass im Zusammenhang habitualisierter widerständiger Praktiken eine vordergründig oberflächliche Anpassung an Veränderungsvorhaben stattfindet, die jedoch schließlich durch Routinen untergraben wird. Ähnlich beschreibt Huber (2015, S. 105) im Zusammenhang mit Schulentwicklung: „Für Erwachsene sind Veränderungsprozesse zeitgleich meist mit Entlernungsprozessen, also dem aktiven Verlernen etablierter Routinen und Gewohnheiten verbunden". Während habitualisierte Praktiken, Gewohnheiten und Routinen ihre Entsprechung im Orientierungsrahmen i. e. S. haben, stehen Veränderungsvorhaben und damit einhergehende Erwartungen in Verbindung mit Orientierungsschemata. So kann z. B. mit Blick auf das Verhältnis von Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen i. e. S. eine Konsolidierung performativer Logiken als Widerstand gegen die mit Schulentwicklung verbundene Erwartung der Veränderung bestehender Praxis formuliert werden. Empirisch bilden dies z. B. Uwe Hericks et al. (2018) im Kontext des Berufseinstieges von Lehrkräften ab, wenngleich kein

doi.org/10.35468/6022-12

Bezug zum Phänomen Widerstand hergestellt, sondern mit dem Begriff der Konsolidierung gearbeitet wird. So sind Lehrpersonen, die sich dem konsolidierenden Basistyp zuordnen lassen, durch eine Distanzierung[8] von professionsbezogenen Normen charakterisiert und versuchen gleichzeitig eigene habituelle Orientierungen gegen diese Erwartungen aufrechtzuerhalten.
Indes sehen Schütz et al. (2017, S. 126) auch die Möglichkeit, dass Widerstand „als produktive Kraft verstanden werden [kann], die eine Bewältigung von Ungewissheit ermöglicht und doch auch soziale Ordnungen transformiert". Im Hinblick auf den Kontext der Schulentwicklung erläutert Kramer (2021, S. 25f.), dass in der Beziehung „zwischen Orientierungsrahmen i. e. S. bzw. Habitus und Orientierungsschemata (z. B. Norm), […] mit der Annahme der notorischen Diskrepanz eher ein spannungsvolles Verhältnis vor[läge], das tendenziell eher mit Momenten der Dynamik und Veränderung zu verbinden wäre". Diese potenzielle Dynamik, die von Widerstand ausgehen kann, wird insbesondere im Zusammenhang mit kritischen Sozialtheorien fokussiert; so konstatieren Mikael Baaz et al. (2016, S. 138):

> „Historically, resistance has to a large extent been associated with antisocial attitudes, destructiveness, […] sudden explosions of violence, and emotional outbursts. We would like to add to this picture, by displaying that resistance could also be productive [and] holds *the potential to constructively transform societies* and change history" (eigene Hervorhebung).

Damit gerät Widerstand in den Blick, der sich nicht gegen Veränderung richtet, sondern v. a. auf die Transformation bestehender (potenziell diskriminierender) Verhältnisse und Erwartungen bezogen ist. Für den schulischen Kontext formuliert etwa Helmut Fend (2008, S. 27) mit Verweis auf den Begriff der *Rekontextualisierung*[9], einen „Vorsprung der Realität" und führt exemplarisch aus, dass „es auch einen Druck von ‚unten' geben kann, wenn institutionelle Vorgaben eine optimale Aufgabenbewältigung erschweren oder problematische Ergebnisse provozieren […]. Schließlich müssen auf unterer Ebene auch immer jene Vorgaben ‚ausgebadet' werden, die mit den Realitäten kollidieren" (ebd.).
Demnach „können sich die realen Verhältnisse schon viel weiter entwickelt haben als die ‚veralteten' Vorgaben insinuieren" (ebd.). Widerstand gegen bestimmte Vorgaben kann folglich auch ein transformatorisches Moment beinhalten und die Anpassung institutioneller Erwartungen zugunsten der Handlungspraxis initiieren, womit eine zumindest partielle Annäherung von Norm und Praxis vollzogen

8 In Verbindung mit Beschreibungen des Widerstandsphänomen im Kontext von Schulentwicklung finden immer wieder auch alternative Begrifflichkeiten Verwendung (u. a. Konflikt, Abwehr, Ablehnung, Reaktanz. Eine Übersicht hierzu findet sich bei Bebbon et al. (2023).

9 Rekontextualisierung meint, dass Akteur*innen auf verschiedenen Ebenen des schulischen Systems Vorgaben jeweils vor dem Hintergrund spezifischer Handlungsaufgaben und Rahmenbedingungen interpretieren und Entwicklungsforderungen entsprechend modifizieren (Fend 2008).

doi.org/10.35468/6022-12

wird. Empirisch bilden Daniel G. Solorzano und Dolores Delgado Bernal (2001) solche transformativen Momente im Zusammenhang mit Schüler*innen-Widerstand ab. Die Form der *transformational resistance* z. B. beinhaltet den Widerstand gegen negative Zuschreibungen der Mehrheitsgesellschaft durch abweichendes, jedoch nicht selbstschädigendes Verhalten (ebd.). Exemplarisch ausgeführt wird der Widerstand mexikanisch-stämmiger Schüler*innen, die trotz – oder gerade aufgrund – defizitärer Fremdzuschreibungen im amerikanischen Bildungssystem reüssieren, und beweisen, dass die anderen falsch liegen (*proving them wrong*, ebd.). Langfristig birgt dies das Potenzial, diskriminierende Strukturen zu modifizieren, indem diese Schüler*innen später z. B. machtvollere Positionen einnehmen (z. B. als Schulleitung, die durch eigene Erfahrungen ein Bewusstsein für die Benachteiligung spezifischer Schüler*innen-Gruppen besitzt).
Die methodisch-methodologischen Grundannahmen der Dokumentarischen Methode greifen die Diskrepanz zwischen schulischer Praxis und normativer Erwartung auf, indem ein grundsätzliches Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm formuliert wird, wonach die „propositionale Logik niemals in der performativen Logik der Praxis auf[geht]" (Bohnsack 2017, S. 51). Außerdem zeichnen sich insbesondere die Orientierungsschemata durch einen „(normativen) Zwang" (Bohnsack 2018a, S. 183) aus. Mit der Ausarbeitung des Konzepts des *Orientierungsrahmens im weiteren Sinne* (i. w. S.) kann, über das bloße Aufzeigen einer Inkongruenz zwischen Habitus und Norm hinaus, auch die (sich abzeichnende) habitualisierte Bearbeitung dieser Diskrepanz beschrieben werden. Mit Blick auf die praxeologisch-wissenssoziologische Betrachtung von Widerstand im Kontext von Schulentwicklung eröffnet sich so die Möglichkeit, Widerstand selbst als habitualisierte kollektive Praxis zu beschreiben.

3.3 Widerstand als Konstrukt und Ausdruck von Rahmungsmacht

Die Relevanz von Machtverhältnissen für die Betrachtung von Widerstand lässt sich durch eine alternative Analyseeinstellung, die Widerstand als beobachter*innenabhängiges Konstrukt begreift, markieren. Dieser Blickwinkel ist orientiert an der wahrnehmenden bzw. erkennenden Position: „Widerstand ist ein *Beobachterbegriff*, d. h., er wird als deskriptives Konstrukt bzw. als Erklärungsprinzip von einem Beobachter bei der Beschreibung bzw. zur Erklärung […] gegebener Phänomene herangezogen" (Häcker 1999, S. 74, eigene Hervorhebung). Daraus resultiert, dass „ein reifizierendes bzw. ontologisierendes Umgehen mit dem Begriff Widerstand […] ebenso zurückgewiesen werden [muss] wie die Vorgabe eines Wahrheitskriteriums für das ‚Vorhandensein' von Widerstand" (ebd.). Entsprechende Überlegungen zu Widerstand als beobachter*innenabhängiges Konstrukt sind kongruent zur *genetischen Analyseeinstellung* der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017), wonach der Blick statt auf das Geltungskriterium einer allgemeinen Wahrheit (d. h. die Frage, ob etwas wahr ist) v. a.

doi.org/10.35468/6022-12

darauf gerichtet ist, wie Wirklichkeit durch Personen (z. B. Mitglieder eines konjunktiven Erfahrungsraums) hergestellt wird. Durch die Reflexion der eigenen *Standortgebundenheit* werden Forschende für kontextspezifische (dem jeweiligen Erfahrungshorizont des/der Interpret*in einerseits und der Untersuchungsperson andererseits entspringende) Unterschiede sensibilisiert und Interpretationen durch das Prinzip der Komparation methodisch kontrollierbar gemacht (Bohnsack 2018b).

Auf gegenstandstheoretischer Ebene lässt sich laut Huber (2015, S. 105) konstatieren, dass mit Blick auf Schulentwicklung v. a. dann von Widerstand gesprochen wird, „wenn es für Führungskräfte bzw. Steuerungsverantwortliche unbequem und mühsam wird“. Widerstand ist demnach keine objektive Beschreibung, sondern kann dazu genutzt werden, unerwünschte Reaktionen, z. B. von Lehrkräften, zu diskreditieren. Innerhalb der interdisziplinären Forschung zum Widerstandsphänomen wird diese Möglichkeit bereits diskutiert. Insbesondere machtvolle Akteur*innen tendieren dazu, Bedingungen, die ihre Position festigen, zu reproduzieren (z. B. Trinkaus & Völker 2014) – die Verantwortlichkeit für negative Entwicklungsverläufe bedeutet eine potenzielle Gefährdung der eigenen machtvollen Stellung. So kann Widerstand auch als ein *self-serving account* (Ford et al. 2008 in Anlehnung an Scott & Lyman 1968) verstanden werden, der es Veränderungsinitiatoren*innen ermöglicht, die Verantwortung für Probleme innerhalb von Veränderungsprozessen auf andere zu übertragen: „[I]nvoking ‘resistance to change’ as the source of these problems is both individually and collectively self-serving for change agents, because it […] absolves or mitigates agent responsibility for the unexpected negative aspects of change” (Ford et al. 2008, S. 365).

Widerstand dient als Erklärung für das Misslingen von Veränderungen bei gleichzeitiger Zurückweisung eigenen Fehlverhaltens (z. B. fehlende Wertschätzung oder Verschweigen möglicher Nachteile der Veränderung). Anschlussfähig sind diese Überlegungen an das von Bohnsack (2017, S. 244) entworfene Konzept der *Rahmungsmacht*; demnach „verfügen etwa die Instanzen sozialer Kontrolle, insbesondere Polizei, Justiz und Soziale Arbeit, sozusagen über ein gesellschaftliches Monopol der Attribuierung von Motiven und darauf aufbauend: der Konstruktion von Identitäten und Biografien“.

Auch der schulische (Erfahrungs-)Raum kann als machtstrukturiert gelten. Die Konstitution von Machtbeziehungen entwirft Bohnsack (2017) als dreiteiligen Prozess. Als „Erst-Codierung“ wird eine Fremdrahmung als „nicht selbst eingebrachte Rahmung […] eigene[r] Praktiken“ (Bohnsack 2017, S. 246) bezeichnet. Diese vollzieht sich entlang (über-)organisationaler Erwartungen und ist bereits in „fachliche […] und verfahrensbezogene, vor allem rechtlich fundierte, Normierungen […] integriert“ (Bohnsack 2020, S. 30). Übertragen auf den schulischen Kontext lässt sich Schul-

entwicklungsarbeit als zum Teil beschlussartig (KMK 2019) und teilweise rechtlich verankerte (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012, §10, Abs. 4) Erwartung an (werdende) Lehrkräfte beschreiben. Die Negation von Erwartungen kann dann als negativ abweichend konstruiert werden, was Bohnsack (2017, S. 246) als „Zweit-Codierung" bezeichnet. Dies geht einher mit der Konstruktion „totaler Identitäten" (ebd.), d. h. die Abweichung wird auf alle Bereiche des Handelns und die Biografie von Personen übertragen; auch eine degradierende Zuschreibung von Kompetenzdefiziten findet statt.
Solche fremdgerahmten Beschreibungen lassen sich auch mit Blick auf Widerstände im Kontext von Schulentwicklung finden. Widerständig wahrgenommene Lehrkräfte werden personalisierend als „Widerständler" (z. B. Miller 2007) bezeichnet und als illoyal konstruiert. So heißt es bei Kempfert (2001, S. 13):

> „Es gibt in Schulen […] trotz Einbezug der Beteiligten, trotz genügend Zeit und auch trotz Individuallösungen immer wieder Fälle von unbelehrbaren Lehrerinnen und Lehrern, die […] sich jeglichen gemeinsamen Veränderungsprozessen entziehen, sich dem sogar widersetzen und keine Loyalität gegenüber der Schule zeigen."

Zudem sind Gründe für widerständiges Verhalten u. a. mit Kompetenzmängeln der Lehrkräfte assoziiert: „Widerstand resultiert damit aus einem Nicht-genau-Wissen oder dem klaren Bewusstsein mangelnder Kompetenzen bzw. Qualifikationen" (Krammes 2004, S. 42). Eine Möglichkeit der Selbstdarstellung, die – im Gegensatz zur Fremdrahmung – die eigenen Orientierungen der als widerständig beschriebenen Personen fokussieren, besteht nicht. Schließlich kommt es zur „Invisibilisierung der Machtstrukturen und der MachtakteurInnen und ihrer Interventionen" (Bohnsack 2017, S. 249), sodass sich Fremdrahmungsprozesse der Sichtbarkeit und der Thematisierung auf der Metaebene entziehen.
Während solche Konstruktionsprozesse im Kontext von Schulentwicklung bisher nicht näher betrachtet werden, existieren im Bereich der Erforschung organisationaler Entwicklung Ansätze zur Sichtbarmachung von Zuschreibungsprozessen mit Blick auf Widerstand. Eric B. Dent und Edward H. Powley (2003) z. B. sprechen in Bezug auf Veränderungswiderstand von einem Mantra und ungeprüften (Irr-)Glauben, dass sich Menschen grundsätzlich Veränderungen widersetzen. Dieses Konstrukt des Widerstands gegen Veränderung gelte es zu demaskieren („unmasking resistance", ebd., S. 41). An dieser Stelle bieten sich Anknüpfungspunkte für eine praxistheoretische Perspektive.
In einem ersten Schritt kann eine dokumentarischen Schulforschung dazu dienen, Widerstand als Konstrukt und die Attribuierung von Widerstand als Instrument zur Stabilisierung bestehender Machtverhältnisse zu beschreiben. Mithilfe einer genetischen Analyseeinstellung kann danach gefragt werden, wie Widerstand durch machtvolle Akteure des schulischen Feldes (z. B. Bildungsadministration, Schulleitungen) konstruiert wird. Die Arbeitsschritte der formulierenden und

doi.org/10.35468/6022-12

reflektierenden Interpretation können Orientierungen offenlegen, die die Zuschreibung von Widerstand leiten. Die innerhalb der interdisziplinären Forschung zum Widerstandsphänomen beschriebene Verwendung von Widerstand als *self-serving account* scheint auch im schulischen Kontext möglich; kritisch konstatiert Ewald Terhart (2013, S. 89) einen „Erfolgszwang", der zur „Schönfärberei verleite", denn „im politisch-administrativen Raum sind Schadensmeldungen unerwünscht".

Das Rahmungsmachtkonzept bietet ferner die Möglichkeit, Orientierungen der als widerständig wahrgenommenen Akteur*innen in den Blick zu nehmen. Fremdgerahmte Beschreibungen von Widerstand (z. B. fehlende Offenheit gegenüber Veränderungen als Ursache für Widerstände) können durch Eigenbeschreibungen (z. B. hohe Belastung und geringe zeitliche Ressourcen als Ursache für Widerstände) um eine alternative, neutralere Perspektive auf das Phänomen – ähnlich einer Neurahmung – erweitert werden. Diese Perspektiverweiterung kann auch dazu beitragen, zunächst legitim erscheinende Entwicklungserwartungen als „Machbarkeitsphantasien" (Göhlich 2008, S. 268) einzelner Akteur*innen offenzulegen.

Innerhalb der internationalen Schulentwicklungsdiskussion bieten z. B. Betty Achinstein und Rodney T. Ogawa (2006) eine solche Perspektive auf die eigene widerständige Praxis schulischer Akteur*innen. In zwei Fallstudien werden auf Basis teilstrukturierter Interviews mit widerständigen Lehrkräften Gründe für den Widerstand gegen ein präskriptives Alphabetisierungsprogramm dargelegt. Die Autor*innen kommen zu dem Schluss, dass der Widerstand von Lehrpersonen auch auf professionellen Prinzipien beruht:

> „[Both teachers] resisted the program because they did not believe that it was consistent with their professional principles, which emphasized individuality and creativity for students and teachers, high expectations, and community" (Achinstein & Ogawa 2006, S. 55).

Gleichzeitig betonen sie jedoch auch die Wirkmächtigkeit normativer Erwartungen und die Bedeutung von Machtverhältnissen innerhalb des schulischen Raumes. So wurden die beiden Lehrkräfte in ihrem Verhalten nicht nur als widerständig und negativ abweichend konstruiert, sondern waren letztlich dazu gezwungen, die Schule oder sogar die Profession zu verlassen (ebd.).

Gleichwohl lässt sich resümieren, dass mit dem „entschleunigende[n] Moment" (Idel & Rabenstein 2016, S. 292) von Widerstand überhaupt erst der Raum für alternative Rahmungen eröffnet und Kritik an der „auf Dauer gestellte[n] Norm permanenter Entwicklungsbereitschaft" (ebd.) im Kontext von Schulentwicklung möglich wird. Widerständiges Agieren kann allerdings erst als machtvoll – im Sinne von Rahmungsmacht – bezeichnet werden, wenn über eine bloße Durchsetzung eigener Interessen hinaus, z. B. in Form verdeckter Unterlassung, betroffene schulische Akteur*innen die Zuschreibungen und Motivunterstellungen in

doi.org/10.35468/6022-12

Frage stellen. Erst durch öffentliche Kritik kann die Legitimität von Forderungen im Kontext von Schulentwicklung unterlaufen und Machtverhältnisse potenziell transformiert werden.

4 Potenziale der Verknüpfung von gegenstandstheoretischen Überlegungen zu Widerstand und Dokumentarischer Methode für die Schulentwicklungsforschung

Der Beitrag hatte zum Ziel, Verknüpfungspunkte zwischen gegenstandstheoretischen Überlegungen zu Widerstand und den methodisch-methodologischen Annahmen der Dokumentarischen Methode zu skizzieren. Als Gegenstand dokumentarischer Schulforschung kann *Widerstand als Resultat (berufs-)habitueller Orientierungen* beschrieben werden, was eine Verortung der Widerstandsgenese innerhalb kollektiver Erfahrungsräume – statt innerhalb der Persönlichkeit widerständiger Personen – nahelegt. Während in der Schulentwicklungsforschung bisher v. a. die Unzulänglichkeit (z. B. Inkompetenz oder Egoismus) widerständiger Akteur*innen betont wird und diese als negativ abweichend konstruiert werden, kann mit der Dokumentarischen Methode der Blick auf strukturidentische Erfahrungen in Bezug auf Schulentwicklung gelenkt werden, die über das Individuum hinausreichen.

Eine alternative Perspektive auf die bislang stark normativ angelegte Diskussion um Widerstand und Schulentwicklung wird durch die Betrachtung von *Widerstand als Bearbeitung der Diskrepanz zwischen Norm und Habitus* eröffnet. Die Tatsache, dass Widerstand stets in Bezug auf zwei divergente Positionen formuliert wird, macht einen analytischen Zugang, der diese positionale Differenzierung integriert, unabdingbar. Genauso wie die Formulierung einer Erwartung konstitutiv für die Definition von Widerstand ist, ist das „kommunikative Wissen […] insofern für die dokumentarische Methode von Bedeutung, wie es durch das ‚handlungspraktische Nadelöhr' der Akteurinnen diffundiert" (Kanter 2018, S. 482). Durch die Verknüpfung mit der Dokumentarischen Methode kann ein neutralerer Blick auf das Widerstandsphänomen eröffnet werden, indem nicht etwa nach der objektiven Sinnhaftigkeit von Entwicklungserwartungen und/ oder dem Zweck widerständiger Orientierungen gefragt wird, sondern mithilfe der Herausarbeitung der Diskrepanz zwischen Normen und konjunktiv geteilten Orientierungsrahmen der Blick darauf gerichtet wird, wie (Veränderungs-) Erwartungen von schulischen Akteur*innen wahrgenommen werden. Diese Perspektive erscheint vor dem Hintergrund der kontrafaktischen Natur institutionalisierter Erwartungen unbedingt geboten, zumal dichotomisierende Einordnungen entlang der Kategorien des Scheiterns bzw. Gelingens von Schulentwicklung bereits wiederholt als nur begrenzt nützlich beschrieben wurden (z. B. Terhart 2013; Zala-Mezö et al. 2018).

doi.org/10.35468/6022-12

Ferner wird durch die Ausweitung des analytischen Blicks der Dokumentarischen Methode, in Form des Orientierungsrahmens i. w. S., eine differenziertere Perspektive auf Widerstand als produktives Phänomen geöffnet, sodass dieser nicht mehr ausschließlich als behindernder Faktor in Entwicklungsprozessen gilt, sondern auch auf neuralgische Punkte geplanter Veränderungen hinweisen kann. Bezüglich schulischer Entwicklungsprozesse wäre dann zu fragen, inwieweit widerständiges Verhalten die Weiterentwicklung von Innovationen und Anpassung an schulspezifische Gegebenheiten im Sinne der *mutual adaptation* befördert (Gräsel & Parchmann 2004). So konstatieren z. B. Schütz et al. (2017, S. 126), dass

> „der eigensinnige, widerständige Umgang mit Reformzumutungen – seien es solche von innen oder solche von außen – […] der Weisheit der Praxis oder der ‚Ethik der Praktikabilität' (Ofenbach 2006, S. 363) [folgt], mit der Professionelle Reformen in ihre berufliche Wirklichkeit einpassen und sie damit überhaupt erst bearbeitbar machen".

Damit würde auch das Desiderat einer dynamischeren Konzeption von Widerstand als „transformative Praxis" (Idel & Rabenstein, 2016, S. 289) berücksichtigt. Eine dokumentarisch angelegte Schulentwicklungsforschung müsste auch danach fragen, inwiefern sich wahrgenommene Erwartungen auf bereits Bestehendes bzw. auf Veränderung beziehen.
Schließlich bietet die genetische Analyseeinstellung die Möglichkeit der Sichtbarmachung von Fremdrahmungsprozessen zur Konstruktion widerständiger (Personen-)Gruppen, die dann an die Stelle aktuell in der Schulentwicklungsforschung vorherrschender Motivunterstellungen treten können. Wird *Widerstand als Konstrukt und Ausdruck von Rahmungsmacht* betrachtet, können tradierte Konzepte der Schulentwicklung(-sforschung) und damit verbundene Erwartungen hinterfragt und in Frage gestellt werden. Mit diesem Thema und weiterführenden Fragestellungen befasst sich aktuell das Promotionsprojekt der Erstautorin, das Widerstand im Kontext netzwerkbasierter Schulentwicklung zur Individuellen Förderung an Gymnasien untersucht (Bebbon 2023). Denkbar ist, dass Schulentwicklung als Aufgabenfeld in Konkurrenz um zeitliche Ressourcen mit dem Kerngeschäft von Lehrkräften, dem Unterrichten, tritt. Widerstand gegen Aktivitäten der Schulentwicklung kann dann, wie von Achinstein und Ogawa (2006) formuliert, auf professionellen Prinzipien beruhen. Dies dürfte wohl auch eine Neubewertung des Widerstandsphänomens notwendig machen.

doi.org/10.35468/6022-12

Literatur

Achinstein, Betty & Ogawa, Rodney T. (2006). (In)Fidelity: What the Resistance of New Teachers Reveals about Professional Principles and Prescriptive Educational Policies. *Harvard Educational Review*, 76, S. 30-63.

Asbrand, Barbara, Hummrich, Merle, Idel, Till-Sebastian & Moldenhauer, Anna (2021). Bezugsprobleme von Schulentwicklung als Theorieprojekt. In Dies. (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 1-13). Wiesbaden: Springer VS.

Bauer, Tobias, Geber, Georg, Görtler, Sophie-Cathérine, Hinzke, Jan-Hendrik, Kowalski, Marlene & Matthes, Dominique (2020). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: Methodisch-methodologische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung. In Steffen Amling, Alexander Greimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM),* H. 2-3, Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 349-376.

Baaz, Mikael, Lilja, Mona, Schulz, Michael & Vinthagen, Stellan (2016). Defining and Analyzing "Resistance". *Alternatives: Global, Local, Political*, 41 (3), S. 137-153.

Bebbon, Michelle (2023). „Aber nur weil einer sagt, wir machen das so: Nein. Also so schon gar nicht!". Erste empirische Erkenntnisse zum Phänomen Widerstand aus einem Schulentwicklungsprojekt zur Stärkung Individueller Förderung am Gymnasium. *Die Deutsche Schule,* 115 (1), S. 48-52.

Bebbon, Michelle, Schmid-Kühn, Svenja Mareike & Demski, Denise (2023). Widerstand im Kontext von Schulentwicklung – Annäherung an ein bislang vernachlässigtes Forschungsfeld. *Die Deutsche Schule,* 115 (1), S. 11-24.

Bennewitz, Hedda & Thiel, Corrie (2019). Vom Hoffnungsträger zum Problemfall. Beobachtungen zur Figur der widerständigen Lehrkraft im erziehungswissenschaftlichen Schulreformdiskurs. In Nils Berkemeyer, Wilfried Bos & Björn Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 631-641). Weinheim: Beltz.

Bohnsack, Ralf (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In Karin Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119-153). Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2018a). Orientierungsmuster. In Ders., Alexander Geimer & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 183-184). Opladen: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2018b). Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 211-226). Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Budrich.

Bonsen, Martin & Schratz, Michael (2015). Editorial. *Lernende Schule*, 72 (18), S. 1.

Bourdieu, Pierre (1985). *Sozialer Raum und „Klassen". Leçon sur la Leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1989). Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 7 (1), S. 14-25.

Dent, Eric B. & Goldberg, Susan Galloway (1999). Challenging "Resistance to Change". *The Journal of Applied Behavioral Science*, 35 (1), S. 25-41.

Dent, Eric B. & Powley, Edward H. (2003). Employees Actually Embrace Change: The Chimera of Resistance. *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, *8* (1), S. 40-56.

Doppler, Klaus & Lauterburg, Christoph (2009). *Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten.* Frankfurt am Main: Campus.

Erwin, Dennis G. & Garman, Andrew N. (2010). Resistance to Organizational Change: Linking Research and Practice. *Leadership & Organization Development Journal*, *31* (1), S. 39-56.

Fend, Helmut (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ford, Jeffrey D., Ford, Laurie W. & D'Amelio, Angelo (2008). Resistance to Change: The Rest of the Story. *Academy of Management Review*, 33 (2), S. 362-377.

doi.org/10.35468/6022-12

Ford, Jeffrey D., Ford, Laurie W. & McNamara, Randall T. (2002). Resistance and the Background Conversations of Change. *Journal of Organizational Change Management*, 15 (2), S. 105-121.

Gitlin, Andrew & Margonis, Frank (1995). The Political Aspect of Reform: Teacher Resistance as Good Sense. *American Journal of Education*, 103 (4), S. 377-405.

Gräsel, Cornelia & Parchmann, Ilka (2004). Implementationsforschung - oder: Der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (3), S.196-214.

Göhlich, Michael (2007). Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Re-Vision im Horizont professioneller Ungewissheit. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 263-275). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Häcker, Thomas H. (1999). *Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen. Eine explorative Studie zur pädagogischen Weiterbildung von Lehrkräften*. Frankfurt am Main: Lang.

Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.

Hericks, Uwe, Sotzek, Julia, Rauschenberg, Anna, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *ZISU*, 1, S. 65-80.

Hollander, Jocelyn A. & Einwohner, Rachel L. (2004). Conceptualizing Resistance. *Sociological Forum*, 19 (4), S. 533-554.

Holzer, Daniela (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript.

Huber, Christoph (2015). Widerstände – der lange Schatten der Schulentwicklung. In Katja Kansteiner & Christoph Stamann (Hrsg.), *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung* (S. 101-115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (2016). Lehrpersonen als ‚kreative Subjekte'. Überlegungen zum Verhältnis von Profession und Innovation. In Till-Sebastian Idel, Fabian Dietrich, Katharina Kunze, Kerstin Rabenstein & Anna Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 278-295). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kanter, Heike (2018). Dokumentarische Methode. Methodologische Grundlagen und Forschungspraxis am Beispiel der Analyse von Pressefotografien in Tageszeitungen. In Leila Akremi, Boris Traue, Hubert Knoblauch & Nina Baur (Hrsg.), *Handbuch interpretativ forschen* (S. 479-505). Weinheim: Beltz Juventa.

Kempfert, Guy (2001). Der Widerspenstigen Zähmung … oder wie gehe ich mit änderungsresistenten Lehrpersonen um? *Lernende Schule*, 4 (16), S. 10-13.

Krainz, Ulrich (2018). Widerstand in Schulentwicklungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven für die schulische Beratungsarbeit. In Christa Juen-Kretschmer, Kerstin Mayr-Keiler & Gregor Örley (Hrsg.), *Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert* (S. 50-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Krammes, Detlef (2004). Konfliktmanagement und Umgang mit Widerstand als eine Kernaufgabe der Führung an innovativen berufsbildenden Schulen. *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 52 (1), S. 24-50.

Kramer, Rolf-Torsten (2021). Dokumentarische Schulentwicklungsforschung? Potenziale und Limitierungen einer praxeologisch-wissenssoziologischen Erforschung von institutionellen Veränderungs- und Gestaltungsprozessen. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 17-35). Münster: Waxmann.

Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kulturministerkonferenz (KMK) (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf Zugegriffen: 10.06.2022.

doi.org/10.35468/6022-12

Miller, Reinhold (2007). Vom Lehr-Herrn zum Unterrichtsentwickler. Über Wandel und „Widerstände" in Schulentwicklungsprozessen. *Pädagogik,* 59 (9), S. 20-23.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) (2012). *Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO)*. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 18.06.2012. https://bass.schul-welt.de/pdf/12374.pdf Zugegriffen: 10. Juni 2022.

Mumby, Dennis K. (2005). Theorizing Resistance in Organization Studies. *Management Communication Quarterly*, 19 (1), S. 19-44.

Ofenbach, Birgit (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos: Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Pardo del Val, Manuela & Martínez Fuentes, Clara (2003). Resistance to Change: A Literature Review and Empirical Study. *Management Decision*, 41 (2), S. 148-155.

Preuß, Bianca E., Wissinger, Jochen & Brüsemeister, Thomas. (2015). Einführung der Schulinspektion: Struktur und Wandel regionaler Governance im Schulsystem. In: Hermann J. Abs, Thomas Brüsemeister, Michael Schemmann & Jochen Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 117-142). Wiesbaden: Springer VS.

Reese, Maike (2013). *Basiswissen zum schulinternen Qualitätsmanagement.* Kronach: Link.

Reh, Sabine (2010). Widerstand in Schulentwicklungsprozessen. In Thorsten Bohl, Werner Helsper, Hans-Günter Holtappels & Carla Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire* (S. 292-294). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rehbein, Boike & Saalmann, Gernot (2014). Habitus. In Ders. & Gerhard Fröhlich (Hrsg.), *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 110-118). Stuttgart, Weimar: Verlag J.B Metzler.

Rogers, Everett M. (1995). *Diffusion of Innovations.* 4. Auflage. New York: Free Press.

Rolff, Hans-Günter (1995). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Beltz.

Scott, Marvin B. & Lyman, Stanford (1968). Accounts. *American Sociological Review,* 33 (1), S. 46-62.

Schütz, Anna, Idel, Till-Sebastian & Neto Carvalho, Isabel (2017). Praktiken des Widerstands – widerständige Praktiken. Praxistheoretisch-ethnographische Überlegungen zum Eigensinn von Schulentwicklung. In Yvette Völschow, Wilhelm Bruns & Jörg Schlee (Hrsg.), *Schulentwicklung auf dem Prüfstand. Beiträge zu einer bildungspolitischen Kontroverse* (S. 121-128). Aachen: Shaker.

Shimoni, Baruch (2017). What is Resistance to Change? A Habitus-Oriented Approach. *Academy of Management Perspectives*, 31 (4), S. 257-270.

Solorzano, Daniel G. & Bernal, Dolores Delgado (2001). Examining Transformational Resistance Through a Critical Race and Latcrit Theory Framework. *Urban Education*, 36 (3), S. 308-342.

Terhart, Ewald (2013). Widerstand von Lehrkräften in Schulreformprozessen. Zwischen Kooperation und Obstruktion. In Nele McElvany & Heinz Günter Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos* (S. 75-92). Münster: Waxmann.

Trinkaus, Stephan & Völker, Susanne (2014). Reproduktion (réproduction) und Wandel. In Gernot Saalmann & Gerhard Fröhlich (Hrsg.), *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 210-215). Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.

Zala-Mezö, Enikö, Häbig, Julia & Bremm, Nina (Hrsg.) (2021). *Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann.

Zala-Mezö, Enikö, Pfaendler, Maja, Brücke, Frank & Kuster, Reto (2018). Mit der Vielfalt von Schulentwicklung umgehen. In Enikö Zala-Mezö, Nina-Cathrin Strauss & Julia Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 109-130). Münster: Waxmann.

doi.org/10.35468/6022-12

Silke Werner

Didaktische Interventionsstudien als Entwicklungskontexte für die Schule als ganze Organisation? Eine exemplarische Rekonstruktion der Differenz zwischen ‚Partitur' und ‚Aufführung'

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden didaktische Interventionsstudien als Schulentwicklungsanlässe vorgestellt, die Schulen wissenschaftliche Lösungen für Praxisprobleme anbieten. Indem in diesem Kontext zwei Funktionssysteme (Wissenschaftssystem und Erziehungssystem) miteinander interagieren, soll den Fragen nachgegangen werden: Wie setzen Lehrpersonen diese, aus ihrer Umwelt kommenden, Programme um und welchen Nutzen können die Programme für die Entwicklung der Schule als Organisation haben? Empirisch bearbeitet werden diese anhand des didaktischen Interventionsprogramms „Selbstreflexives Lernen im schulischen Kontext". Dieses hat die Förderung des selbstregulierten Lernens im Mathematikunterricht der siebten und achten Klasse an Realschulen in Baden-Württemberg zum Ziel. Es zeigt sich, dass die Umsetzung des Programms nicht den Erwartungen der Forschung entspricht. Dennoch erweist sich die Intervention als Initiator für Prozesse der Entwicklung und Reflexion. Dabei fällt vor allem die Bedeutung konjunktiven Verstehens zwischen Lehrpersonen auf, wenn Entwicklungsprozesse jenseits des eigenen Unterrichts angestoßen werden.

Schlüsselwörter

Schulentwicklung, Rekontextualisierung, Interventionsprogramm, Didaktik, Kooperation

doi.org/10.35468/6022-13

Abstract

Didactic Intervention Studies as a Developmental Context for School as an Organization? An Exemplary Reconstruction of the Difference between "Score" and "Execution"

The present article outlines didactic intervention studies as school development measures that offer scientific solutions to practical problems in schools. It is critical to note that two functional systems (i.e., a science system and an education system) that use different forms of logic interact with each other. Thus, the following two questions arise: (1) How do teachers implement these programs (which stem from their given environments)? (2) What benefits can these programs have for the development of the school as an organization? The didactic intervention program "Self-Reflective Learning in the School Context" is used to empirically address these issues. The aim of this program is to promote self-regulated learning in 7th- and 8th-grade mathematics classes at secondary schools in Baden-Württemberg (Germany). The analysis reveals that the implementation of the program does not meet the research expectations. Nevertheless, the intervention is found to have initiated processes of development and reflection. It is particularly interesting that conjunctive understanding between teachers is of great importance when development processes are initiated that require changes at the structural level of the school.

Keywords

school development, re-contextualization, intervention program, didactic, cooperation

1 Didaktische Interventionsstudien als Schulentwicklungsanlässe

Untersuchungsgegenstand im nachfolgenden Artikel ist die *didaktische Interventionsforschung*. Die Aufgabe dieser spezifischen Form pädagogischer Interventionsforschung (Hascher & Schmitz 2010) besteht darin, didaktische Interventionen auf ihre erwarteten Wirkungen hin zu überprüfen sowie diejenigen Faktoren zu untersuchen, die diese Wirkungen bedingen (Werner 2022, S. 8). Damit stellt sie eine *Wirksamkeitsforschung* dar, die hier in Anlehnung an Maike Lambrecht und Matthias Rürup (2012, S. 65) von einer Wirkungsforschung, welche auch nicht-intendierte Folgen in den Blick nimmt, differenziert werden soll. Für die Evaluation der Wirksamkeit werden vor allem experimentelle Studien durchgeführt und damit standardisierte Methoden (z. B. Leistungstests) verwendet (Pfeiffer & Püttmann 2018), was wiederum eine Standardisierung der zu Grunde liegenden Intervention erfordert.

doi.org/10.35468/6022-13

Didaktische Interventionen sind daher als standardisierte Programme[1] zu verstehen, die auf eine Optimierung von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht ausgerichtet sind. Ausgangspunkt bilden ‚Problemdiagnosen' wie z. B. schlechtes Abschneiden deutscher Schüler*innen in internationalen Leistungsvergleichsstudien im Fach Mathematik. Davon ausgehend werden dann Maßnahmen konzipiert (z. B. Unterrichtsmaterialien), welche die intendierten Ziele (z. B. im Mittel bessere Lernleistungen im Fach Mathematik) bewirken sollen (Leutner 2010, S. 64). Die ‚Problemdiagnose', geht im Kontext didaktischer Interventionsstudien in der Regel von der Bildungspolitik aus, welche daraufhin Forschungsprogramme ausschreibt oder von Forscher*innen, welche sich mit Forschungskonzepten für eine Finanzierung bei Drittmittelgeldgeber*innen bewerben.

Indem didaktische Interventionen auf die Lehr-Lernpraxis in Schulen ausgerichtet sind und hier zunächst *implementiert* werden müssen, ehe man ihre Wirksamkeit überprüfen kann, können sie auch als *Schulentwicklungsmaßnahmen* verstanden werden. *Schulentwicklung* soll hier gemäß Hans-Günter Rolff (2010) als Trias aus Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung definiert werden. Das bedeutet, dass die intendierten Veränderungen auf der Ebene des Unterrichts (Unterrichtsentwicklung) – so wie es die didaktischen Interventionen anvisieren – nicht ohne eine Veränderung des Handelns auf der Ebene der Lehrpersonen (Personalentwicklung) und der Schule als Organisation (Organisationsentwicklung) denkbar sind, wenn diese nachhaltig implementiert werden sollen. Gleichzeitig gilt, spätestens seit der von Rolff (1998, S. 297) bezeichneten „Krise der Außensteuerung", dass eine direkte Intervention in das System Schule nicht möglich ist. In diesem Kontext wird die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit für Schulentwicklung (Fend 1986) verstanden. Schulen sollen sich entsprechend als lernende Organisationen begreifen und maßgeblich selbst die Verantwortung für die eigene Entwicklung auf den drei Ebenen der Schulentwicklung übernehmen (Rolff 2013). Dies erfordert von den Schulen u. a., sich selbst und ihre Umwelt (bewusst) zu beobachten, sich zu reflektieren und Probleme bzw. Optimierungsmöglichkeiten selbst zu erkennen sowie Lösungen selbst zu entwickeln (Luhmann 2006; Rolff 2013).

Didaktische Interventionen im Kontext von Interventionsstudien können solche *Beobachtungs- und Reflexionsanlässe* für Schulen darstellen und bieten gleichzeitig bereits Lösungen für spezifische Problemfelder an. Sie können von Schulen oder Lehrpersonen aber auch *gezielt als Lösungsoption für bereits selbstständig identifizierte Problemfelder* genutzt werden. Festzuhalten ist, dass in dieser Konstellation zwei Funktionssysteme mit je eigener Logik miteinander interagieren: das *Erziehungssystem* mit seiner Intention, ‚guten' Unterricht zu realisieren und im Hinblick darauf Schulentwicklung zu betreiben, sowie das *Wissenschaftssystem*

1 Im Grad variierend.

doi.org/10.35468/6022-13

mit seiner Intention, forschend wissenschaftliches Steuerungswissen zu generieren (Luhmann & Schorr 1988). Indem eine didaktische Intervention von der Bildungspolitik oder Wissenschaft ausgeht und damit von ihrer Umwelt initiiert wird (Luhmann 2006), hat dies – wie u.a. aus Studien abgeleitet werden kann (Zeitler et al. 2012; Goldmann 2017; Lambrecht 2018) – Konsequenzen für deren Umsetzung, die auch jenseits der Intentionen der Forschung verortet sein kann. Vor diesem Hintergrund soll hinterfragt werden: Inwiefern können Interventionsprogramme im Rahmen von didaktischen Interventionsstudien zu praktischen Kontexten der Schulentwicklung und damit für die Entwicklung der Schule als gesamte Organisation werden?

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit dieser Frage, indem anhand eines exemplarischen didaktischen Interventionsprogramms die Handlungspraxis der Umsetzung – was hier als Rekontextualisierung bezeichnet wird – in den Fokus gerückt und mittels der Dokumentarischen Methode rekonstruiert wird. Über diesen methodischen Wechsel wird das empirische Blickfeld der Wirksamkeit auf *Wirkungen* erweitert und damit *auch* von den didaktischen Interventionsforscher*innen *nicht intendierte Entwicklungsprozesse eingeschlossen*.

Um diese Überlegungen nachvollziehbar zu machen, wird in einem ersten Schritt auf das Konzept der Rekontextualisierung eingegangen (Kap. 2). In einem zweiten Schritt wird das Konzept des exemplarischen Interventionsprogramms „Selbstreflexives Lernen im schulischen Kontext" (Serelisk) vorgestellt, denn dieses spiegelt den Ausgangspunkt der Programmumsetzung wider (Kap. 3). Die handlungspraktische Umsetzung der Intervention (Kap. 5) und die Anlage deren Untersuchung (Kap. 4) wird im weiteren Verlauf ins Zentrum gerückt und die Ergebnisse anhand empirischer Beispiele illustriert. Der Artikel schließt, indem die Frage nach den Möglichkeiten didaktischer Interventionsstudien, als Entwicklungskontexte für die Schule als ganze Organisation in Erscheinung treten zu können, wieder aufgegriffen und diskutiert wird (Kap. 6).

2 Von der ‚Partitur' zur ‚Aufführung': Das Konzept der Rekontextualisierung

Die theoretische Ausgangssituation der praktischen Umsetzung von didaktischen Interventionen soll im Folgenden anhand des *Konzeptes der Rekontextualisierung* von Helmut Fend (2008a; 2008b) genauer beleuchtet werden. Ursprünglich verdeutlicht es das Zusammenspiel der inneren Struktur des Bildungswesens und beschreibt den Weg von der gesellschaftlichen Aufgabenbestimmung bis zum operativen Handeln als eine Übersetzungsleistung von Bildungsaufträgen (Fend 2008a, S. 174). Auf jeder Handlungsebene des Bildungswesens (Bildungspolitik, -verwaltung, Einzelschule, Lehren und Unterrichten, Schüler*innen) werden die „Strukturen des Zusammenhandelns" der übergeordneten Handlungsebene zu

doi.org/10.35468/6022-13

einer „Umwelt des Handelns“ für die untergeordnete Ebene und deren Adaptionen der Bewältigung dieser Vorgaben (Fend 2008a, S. 176). Das Konzept der Rekontextualisierung hebt zum einen die *Verschränkung der unterschiedlichen Handlungsebenen* hervor und verweist zum anderen auf den *aktiven Gestaltungsanteil der Akteur*innen auf den einzelnen Ebenen* (Fend 2008b, S. 26). Fend illustriert dies anhand der *Metaphern Partitur* und *Aufführung.* So gibt die Partitur eines musikalischen Werkes, einen Rahmen in Form von „Makrostrukturen (z. B. die Sätze einer Sinfonie), Mesostrukturen (z. B. innere Gliederung der Sätze) und Mikrostrukturen (z. B. Intervalle, Takte, Rhythmen)“ (Fend 2008b, S. 16) vor, bei deren Umsetzung – der *Aufführung* – die Musiker*innen individuelle Gestaltungsspielräume haben, das Werk als Ganzes aber erkennbar bleibt (Fend 2008b). Auf dem Weg zur Aufführung richtet sich der Blick der Akteur*innen auf jeder Handlungsebene einmal zu der über- und einmal zu der untergeordneten Ebene (Fend 2008b, S. 28). Der Blick nach *oben* steht für die Rekontextualisierung der Vorgaben und der Blick nach *unten* dafür, dass „Folgewirkungen und Konsequenzen des Handelns berücksichtigt werden müssen“ (Fend 2008b, S. 28). Gleichzeitig kann nicht per se davon ausgegangen werden, dass die Akteur*innen „immer intentionskonform handeln“ (Fend 2008b, S. 28). Fend (2008b, S. 28f.) geht aber davon aus, dass eine zielgerichtete Intervention möglich ist, wenn mittels „kluger“ Steuerungsstrukturen einer Verfolgung von Eigeninteressen aktiv begegnet wird.

Für Interventionen im Kontext didaktischer Interventionsstudien ist jedoch festzuhalten, dass i. d. R. keine gesetzlichen Verpflichtungen und Normen vorliegen, welche deren Umsetzung unmittelbar in den hierarchischen Rekontextualisierungsprozess einbinden. Vielmehr interveniert die didaktische Interventionsforschung in das Zusammenspiel des Bildungswesens hinein. Das Interventionsprogramm kann somit nur vor dem Hintergrund der Vorgaben der Bildungsadministration und derer auf den weiteren Ebenen der Organisation Schule umgesetzt werden. Gleichzeitig definiert es eigene Vorgaben (Partitur), die im Zuge einer Teilnahme an solchen Interventionsstudien, umgesetzt (Aufführung) werden sollen (nicht: müssen). Da der Grundgedanke von Partitur und Aufführung nicht nur auf das Zusammenspiel des Bildungswesens anwendbar ist, möchte ich diesen Begriff im Folgenden allgemein für *Übersetzungsleistungen von Vorgaben bzw. Programmen* verwenden.

Wie die didaktische Interventionsforschung versucht Rekontextualisierungsprozesse im systemübergreifenden Zusammenspiel von Schule und Wissenschaft stattfinden zu lassen, soll exemplarisch anhand des Interventionsprogramms des Projektes Serelisk illustriert werden.

doi.org/10.35468/6022-13

3 Die ‚Partitur': Das didaktische Interventionsprogramm von Serelisk

Das Interventionsprogramm von Serelisk ist verortet in einer quasi-experimentellen Studie der Pädagogischen Hochschule Freiburg, welche im Rahmen des Programms Bildungsforschung der Baden-Württemberg Stiftung von 2007 bis 2009 finanziert wurde. Das Interventionsziel bestand darin, die Lehrpersonen zu befähigen, ihren Mathematikunterricht der siebten und achten Klasse so zu gestalten, dass eine Entwicklung des selbstregulierten Lernens bei den Schüler*innen erfolgt. Die didaktischen Mittel, die dies bewirken sollten, waren *selbstaktivierende Unterrichtsmethoden* (Barzel et al. 2007) und *Problemlöseaufgaben* (Leuders 2003; Büchter & Leuders 2005). Wie sollte die Umsetzung im Unterricht erreicht werden?

1. Zunächst einmal war die Teilnahme am Projekt *freiwillig* und die Schulleitung und das Lehrer*innenkollegium mussten schriftlich ihre Unterstützung zusichern. Auf dieser Basis wurde davon ausgegangen, dass bei den teilnehmenden Lehrpersonen, der Schulleitung und dem Kollegium ein hohes Interesse an der Umsetzung der Intervention besteht.
2. Mit dem Thema „Förderung des selbstregulierten Lernens" wurde für die Intervention eines gewählt, welches empirisch mit einer fachbezogenen Unterrichtsqualität in Verbindung gebracht wird (Blum & Biermann 2001; Leuders 2001) und welches einen *Bezug zu den Bildungsplänen und zum Kerncurriculum* aufweist (Blum et al. 2006). Damit verbunden war die Hoffnung eines hohen Praxisbezugs und folglich einer Kopplung mit den hierarchischen Rekontextualisierungsprozessen im Mehrebenensystem Schule.
3. Die Umsetzung der Intervention in die Routine der Unterrichtspraxis sollte darüber unterstützt werden, dass die didaktischen Inhalte in den Interventionsveranstaltungen anhand von *Umsetzungsbeispielen* illustriert und anhand von *Anwendungsübungen* erprobt und reflektiert werden.
4. Eine *langfristige Interventionsanlage* sollte eine nachhaltige Implementierung bewirken. Hintergrund ist das Wissen darum, dass Veränderungen von Unterrichtsroutinen Zeit benötigen (Gräsel et al. 2006). Somit fanden drei Fortbildungstage verteilt über ein Schuljahr (2007/2008) statt.
5. Ein weiterer und zentraler Baustein zur Umsetzung der Intervention stellte eine *kooperative Implementationsstrategie*[2] (Werner 2022) dar. Im Mittelpunkt einer solchen Strategie steht eine enge Kooperation zwischen Lehrpersonen, Wissenschaftler*innen und ggf. auch Personen der Bildungsadministration. Es wird keine ‚fertige' Interventionskonzeption zu Grunde gelegt. Die spezifi-

2 Alternative Bezeichnungen: symbiotische oder partizipative Implementationsstrategie (Gräsel & Parchmann 2004).

doi.org/10.35468/6022-13

sche Form der Umsetzung, wird kooperativ erarbeitet und soll die Anschlussfähigkeit der Intervention an den jeweiligen Unterricht und die schulischen Bedingungen ermöglichen (Gräsel & Parchmann 2004, S. 206). Diesem Interventionsprinzip folgend, wurden bei Serelisk pro Schule Kooperationsgruppen von zwei bis vier Lehrpersonen gebildet, welche im Sinne einer *professionellen Lerngemeinschaft* (Bonsen & Rolff 2006) arbeiten, also gemeinsam ihren Unterricht vorbereiten und reflektieren, sollten. Zur Realisierung eines großen Handlungsspielraums wurden den Kooperationsgruppen frei wählbare Angebote für selbstaktivierende Unterrichtsmethoden (Barzel et al. 2007) unterbreitet und sie wurden darin unterstützt, individuelle Problemlöseaufgaben für ihren Unterricht zu finden oder selbst zu entwickeln. Auch die Intensität der Umsetzung wurde den Lehrpersonen freigestellt. Eine Kooperation mit Fachdidaktiker*innen und Bildungsforscher*innen erfolgte direkt in den Workshops der Interventionsveranstaltungen und bedarfsweise im Anschluss per E-Mail. Da nicht von bestehenden Kooperationspraxen zum Unterricht ausgegangen werden konnte, wurde zudem deren Aufbau unterstützt. Es fand an jedem der drei Fortbildungstage ein halbtägiger Kooperationsworkshop mit theoretischen Inputs und praktischen Reflexionsübungen (s. authentische Gespräche, Abschnitt 4.2) statt. Mit dieser Implementationsstrategie kommt jedoch noch eine zweite Interventionsdimension (Didaktik plus Kooperation) hinzu, welche zwar zu einer höheren Anschlussfähigkeit der didaktischen Mittel an die Unterrichtspraxis beitragen soll, gleichzeitig aber auch selbst als Mittel erst anschlussfähig werden muss. Als eine weitere Herausforderung erscheint die Tatsache, dass die Prozesse der Konstruktion von Anschlussfähigkeit, aufgrund der zumeist individuellen Umsetzung im Unterricht, jeweils auf zwei Ebenen erfolgen muss und zwar: als Rekontextualisierungspraxis zur Konstruktion individueller Anschlussfähigkeit und als kooperative Rekontextualisierungspraxis zur Konstruktion kollektiver Anschlussfähigkeit, um als Gruppe handeln zu können (Werner 2022).

Die Praxis der Übersetzung dieses Interventionsprogramms stand im Zentrum einer Anschlussstudie von Serelisk.

4 Die Dokumentarische Interpretation der Rekontextualisierungspraxis von Serelisk

4.1 Die Dokumentarische Methode zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen

Das Ziel dieser Studie bestand darin, den kooperativen Rekontextualisierungsprozess der didaktischen Intervention von Serelisk zu untersuchen. Damit liegt der Untersuchung wie auch der ursprünglich zugehörigen didaktischen Interventionsforschung (Maag Merki et al. 2013) eine evaluierende Logik zu Grunde. Method(olog)isch wurde jedoch ein Wechsel von einer standardisierten Evaluationspraxis (s. Kap. 1), die ihren Forschungsgegenstand als ein „theoretisches Welt-Erkennen" erfasst, hin zu einer Dokumentarischen Evaluationsforschung vollzogen, die in der praxeologischen Wissenssoziologie begründet ist (Bohnsack 2020, S. 29f.). Durch den damit verbundenen analytischen Wechsel auf die Handlungspraxis ist sodann ein Anknüpfen an die Ausführungen zur Rekontextualisierung und die darin verankerte Option (trans-)intentionaler Übersetzungsleistungen (Wirkungen) möglich (s. Kap. 2). Es liegen auch bereits empirische Studien zur Dokumentarischen Interpretation von Rekontextualisierungsprozessen vor (Bergmüller 2010; Zeitler et al. 2012). In der methodologischen Begründung dieses Vorgehens beziehe ich mich auf die Ausführungen von Barbara Asbrand (2014), die das Konzept der Rekontextualisierung von Fend (2008a) in Beziehung setzt zur Dokumentarischen Rezeptionsforschung von Ralf Bohnsack (2011) und Parallelen herausarbeitet. So können beide „als Prozessierung von Wissen zwischen unterschiedlichen Akteuren verstanden werden" (Asbrand 2014, S. 190).

Asbrand (2014, S. 190ff.) erläutert, dass sich die Dokumentarische Rezeptionsforschung mit der Frage der Aneignung medialer Sinngehalte auf der Ebene des Verstehens beschäftigt. Die Aneignung kann einmal *reproduktiv,* also durch unmittelbares, selbstläufiges Verstehen auf der Basis konjunktiver Orientierungen erfolgen, sie kann aber auch *produktiv* erfolgen, indem sich die Rezipient*innen verstehend mit den neuen Inhalten auseinandersetzen und sich dabei ihr konjunktiver Erfahrungsraum verändert. Dann überträgt Asbrand (2014, S. 191) dies auf das Konzept der Rekontextualisierung im Mehrebenensystem des Bildungswesens und konstatiert, dass hier nicht von geteilten konjunktiven Erfahrungen zwischen der Bildungspolitik als Senderin und den Lehrpersonen als Empfänger*innen ausgegangen werden kann. Selbstläufiges Verstehen wird somit zu einem höchst unwahrscheinlichen Ereignis. Dieser Umstand lässt sich erst recht auf das in Kapitel 2 beschriebene Verhältnis zwischen Forschungsinstitutionen (Wissenschaftssystem) und Schulen (Erziehungssystem) übertragen. In der Konsequenz ist ein didaktisches Interventionsprogramm, welches im Rahmen einer Forschungspraxis für die Unterrichtspraxis entwickelt und kommuniziert

doi.org/10.35468/6022-13

wird, für die Lehrpersonen lediglich als kommunikatives, theoretisches Wissen interpretierbar und kann damit nur produktiv angeeignet werden.

4.2 Die Anlage der Untersuchung und analytisches Vorgehen

An diese methodologisch-methodischen Überlegungen knüpft nun diese Studie an. Sechs der insgesamt 13 schulischen Kooperationsgruppen von Serelisk haben daran teilgenommen. Die Zugehörigkeit zum Interventionsprojekt stellt den übergreifenden kollektiven Erfahrungsraum der sechs Kooperationsgruppen dar. Mit diesen Kooperationsgruppen wurden jeweils zwei Jahre nach Interventionsende *Gruppendiskussionen* (GD) durchgeführt. Ziel war es, den jeweiligen *Verlauf des Interventionsprojektes und die darin verankerten Handlungspraxen nachzuzeichnen.* Zudem wurden jeweils *authentische Gespräche* (AG) von zwei Zeitpunkten im Interventionszeitraum (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 143ff.) in die Analyse einbezogen. Audiographiert wurden diese im Rahmen der praktischen Reflexionsübungen an den Interventionsveranstaltungen (s. Kap. 3). Die *Praxis*, die sich in diesen Daten abbildet, ist die *kooperative Planung und Reflexion der Umsetzung der didaktischen Mittel*. Während in den Gruppendiskussionen retrospektiv *über* die kooperative Rekontextualisierungspraxis und deren Verlauf während und bis zu zwei Jahren nach der Intervention diskutiert wird, ergänzen die authentischen Gespräche die Datenlage um eine *unmittelbare* kooperative Rekontextualisierungspraxis an zwei fixen Zeitpunkten während der Interventionszeit.
Zur Rekonstruktion wurde den Arbeitsschritten der Dokumentarischen Methode gefolgt (Bohnsack 2008). Dabei wurde jede Datensorte zunächst separat pro Fall (Kooperationsgruppe) ausgewertet und in einem zweiten Schritt fallweise themen- und ergebnisbezogen im Rahmen der Fallbeschreibung unter dem „Dach" der Dokumentarischen Methode (Hoffmann 2016, S. 103) miteinander trianguliert. Erst die Triangulation bringt somit die sechs Fälle der kooperativen Rekontextualisierung hervor, welche dann als Grundlage für die sinngenetische Typenbildung dienten (Werner 2022, S. 188ff.). Zudem wurden soziogenetische Analysen zur Bedeutung der Zusammensetzung der Kooperationsgruppe durchgeführt. Angelehnt wurde sich dabei an die Korrespondenzanalyse nach Steffen Amling und Nora Friederike Hoffmann (2013).

5 Die Praxen der ‚Aufführung': Vom Scheitern einer didaktischen Intervention?

Die Dokumentarische Interpretation der sechs Fälle zeigt *aus Perspektive der Entwickler*innen* durchgängig transintentionale Aufführungspraxen des Interventionsprogramms. Vordergründig könnte somit von einer gescheiterten Intervention gesprochen werden. Die Rekonstruktion bringt jedoch Praxen hervor, die eine differenziertere Bewertung in Bezug auf Schulentwicklungsprozesse zulassen. Unterscheiden lassen sich zwei grundlegende Typen der Rekontextualisierung.

doi.org/10.35468/6022-13

5.1 Die ‚Aufführung' als kooperative Distanzierung vom Interventionsprogramm

Bei den Lehrpersonengruppen des *ersten Typs* liegt in der Kooperationsgruppe eine *konjunktive Sichtweise* darüber vor, dass die didaktischen Ziele von Serelisk für ihre Unterrichtspraxis *nicht anschlussfähig* sind. Darauf aufbauend finden die Lehrpersonen zu einem gemeinsamen Umgang mit diesem 'Anschlussproblem' und distanzieren sich gemeinschaftlich von der Intervention bzw. von Interventionsteilen. Bezüglich der Art und Weise wie sich diese Distanzierung vollzieht, kann nochmals differenziert werden.

a) Distanzierung durch kooperative Realisierung transintentionaler Ziele

Beim Typ I-A manifestiert sich die Distanzierung in einer kooperativen Praxis der Realisierung projektunabhängiger Ziele. Die didaktischen Mittel oder die Kooperationsgruppe werden bei diesen Gruppen zur Schüler*innendifferenzierung, d. h. zur gezielten Förderung einzelner Schüler*innen(gruppen) verwendet.
Von den drei Fällen dieses Typs soll hier zunächst die Gruppe Herbart[3] als Beispiel herangezogen werden. Die drei Lehrerinnen dieser Gruppe – Frau Silber (Sf), Frau Weiss (Wf) und Frau Holunder (Hf)[4] – finden und verfolgen ab der ersten Interventionsveranstaltung die gemeinsame Idee einer Leistungsdifferenzierung im Unterricht. Zunächst geht es um die kooperative Erstellung von Aufgaben zur Förderung «für gute Schüler» (AG1 322), welche sich dann zu einer gemeinsamen Idee entwickelt, welche die tradierten Schulstrukturen durchbricht und Entwicklungen auf der Ebene der Schule als Organisation erfordert. Sie verfolgen die Vision ihre Klassen kooperativ in drei klassenübergreifende homogene Leistungsgruppen aufzuteilen und diese in gemeinsamer Verantwortung zu unterrichten. In der Gruppendiskussion berichten die Lehrerinnen, dass sie im Rahmen der Lehrplanung nach Projektabschluss auf die Schulleitung zugingen und hier aktiv ihre Wünsche einbrachten.

Sf: |[…] (.)wir ham gsagt so jetzt ham wir |
Wf: └Nach eim: (.) (ach weil gerade) ( ) (.) jawoll (.) jawoll=jawoll=jawoll (.) das stimmt | stimmt.┘
Sf: (.) ne Weile intensiv gearbeitet fürs Projekt wir wolln das nochmal machen (.) und ham dann halt dafür gekämpft das wir gleich ne Nachfolgeklasse bekomm haben (1)
Y: Hmhm
Sf: └Also wir hattn jetzt praktisch die: (.) Projektklassen (.) die warn dann im neunten Schuljahr (.) und wir ham dann beide nochmal ne Achte bekomm (.) und dann das gleiche nochmal

GD: Herbart, Entwicklung der Gruppe und Kooperation (Z. 137-145)[5]

3 Alle Gruppen wurden mit Namen historischer Pädagogen und die Lehrpersonen mit Farben anonymisiert.
4 Frau Holunder arbeitet zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion nicht mehr an der Schule und hat nicht an der Diskussion teilgenommen.
5 Transkriptionsnotation nach TiQ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007).

doi.org/10.35468/6022-13

Die Passage zeigt, dass sie ihren Wunsch, der inhaltlich unabhängig vom Interventionsprojekt ist, gegenüber der Schulleitung in den wissenschaftlichen Projektkontext einbetten und zudem eine bereits geleistete Arbeit als Argument für Wünsche in der Zukunft zur Sprache bringen (140). Hier wird gegenüber der Schulleitung ein ökonomisches Argument vorgebracht, wonach sich die Arbeit in der Vergangenheit offenbar nur gelohnt hat, wenn man sie in der Zukunft reproduzieren kann. Sie haben dann dafür „gekämpft" (141) nochmals Parallelklassen zu erhalten, um ihre Kooperation fortführen zu können. Die Metapher des Kampfes verdeutlicht, dass die Realisierung dieser gemeinsamen Vorstellung von Unterricht sich nicht selbstläufig durch die pure Vorbringung von Wünschen ergibt, sondern eine Anstrengung und Entschlossenheit erfordert. Das Forschungsprojekt fungiert dabei als Legitimationsmittel zur autonomen Gestaltung der Unterrichtsstrukturen im Schulhaus und ist Ausdruck für die *Verwertungsorientierung* der Gruppen dieses Typs, die einen Nutzen aus der Teilnahme am Projekt generieren wollen. Die Lehrerinnen erhalten daraufhin zwei Jahre in Folge wunschgemäß Parallelklassen (144f.).
Dennoch lassen sich auch Grenzen hinsichtlich der Realisierung ihrer im Kontext von Serelisk generierten Entwicklungsideen aufzeigen. So resümiert Frau Weiss: „Also nebeneinander hats geklappt (1) mal eine Stunde parallel hat auch geklappt" (GD 180f.). Diese Bedingungen ermöglichen ihnen aber noch nicht die Realisierung ihres Ziels von drei Leistungsgruppen und so bilanziert Frau Weiss: „nur das: (.) das was wir damals vorhatten" (GD 181f.) das ist „immernoch (1) Zukunftsmusik" (GD 187). In dieser Aussage dokumentiert sich, dass die Idee auch zwei Jahre nach der Intervention noch nicht verworfen wurde, sondern in die Zukunft gerichtet weiter besteht. Es wird deutlich, dass das Interventionsprogramm in diesem Fall ein Kontext für einen Schulentwicklungsprozess auch jenseits der intentionalen Projektziele wurde. Inwiefern diese Veränderungsprozesse in der Organisation Schule verankert werden können, hängt dann wiederum von deren Anschlussfähigkeit an die Prozesse auf der Ebene der Organisation ab, was in diesem Fall – zumindest vorläufig – nur teilweise der Fall war.
Beim Fall Pestalozzi ist der Prozess etwas anders verlaufen. Für die zwei Lehrer – Herr Khaki (Km) und Herr Magenta (Mm) – werden die didaktischen Interventionen ebenfalls nicht anschlussfähig. Sie nutzen stattdessen die Strukturen ihrer Schule – eine Schule mit Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialteil und beide Lehrer unterrichten anteilig schulformübergreifend – und die des Projektes (Kooperation), um einen sehr guten Hauptschüler zu fördern. Der Schüler von Herrn Khaki nahm daraufhin zweimal in der Woche am Mathematikunterricht von Herrn Magenta in der Realschule teil, mit dem Ergebnis, dass der Schüler, obwohl er die ersten Unterrichtseinheiten verpasst hat, „dann trotzdem einer der Besten in manchen Arbeiten" (GD 951) war. Die Verwertungsorientierung dieser Lehrer wird allerdings – zumindest teilweise – enttäuscht. Ihr aktiv

doi.org/10.35468/6022-13

strukturinnovatives „Miniprojekt" (GD 936) erfährt von der Schulleitung eine negative Rahmung, indem es „gar nid so ganz (.) willkommen war (.) dass=mer so gewagte Projekte dann machen" (GD 951ff.). Die potentiell negativen Folgen, also das Wagnis, bleiben unbestimmt. Zudem durfte das Ergebnis ihres Handelns nicht sichtbar gemacht werden („@Mir durfte=s no nich mal ins Zeugnis eintrage@", GD 957). Ein zukunftsgerichtetes Streben ist hier im Gegensatz zum Fall Herbart nicht zu erkennen. Allerdings kommen die beiden Lehrer auch nicht zu einer geteilten Einschätzung ihres Experiments. Während Herr Magenta die Motivation des Schülers in einen positiven Horizont stellt („aber den Schüler hat=s wahnsinnig (.) beflügelt", GD 963), steht für Herrn Magenta die negative Rahmung durch den Schulleiter im Mittelpunkt.
Die Beispiele zeigen, dass eine didaktische Forschungsintervention auch jenseits ihrer Intentionen schulische Entwicklungsprozesse in Gang setzten kann. Die Komparation verweist auf die Bedeutung der Ebene der Organisation als Entscheidungs- bzw. Kontrollinstanz, wenn bottom-up Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen über den Horizont des eigenen Klassenzimmers hinaus gehen. Zum anderen erscheint Kooperation hier als ein Mittel, um – im Falle konjunktiver Sichtweisen von Lehrpersonen – auch widerständige bottom-up-Entwicklungsprozesse potenziell weiter zu verfolgen.

b) Distanzierung durch kooperative Affirmation fehlender Anschlussfähigkeit

Eine zweite Praxis der Distanzierung vom Interventionsprogramm (Typ I-B) zeigt sich in einer kooperativen Affirmation der fehlenden Anschlussfähigkeit. Illustriert werden soll dies an einem der zwei Fälle dieses Typs. Die Gruppe Trapp, besteht aus den Lehrerinnen Frau Minze (Mf), Frau Titan (Tf) und Frau Beige (Bf). Die Umsetzungspraxis dieser Gruppe ist, dem Typ entsprechend, dadurch gekennzeichnet, dass das Interventionsprogramm als ein *unspezifischer Anregungskontext für die Praxis* („Also ich hab dacht (.) einfach mal gucke (.) was gibt=s Neues", GD 904) betrachtet wird. Das Interventionsprogramm und seine Umsetzung erhält eine *unverbindliche, experimentelle Rahmung*. Die Interventionsmittel können ausprobiert, das Experiment aber auch wieder eingestellt werden, wenn es sich nicht als unmittelbar anschlussfähig erweist. Aufgrund der bestehenden Nicht-Anschlussfähigkeiten mündet der experimentelle Implementationsmodus hier in einer *Praxis des passiven ‚Versanden-Lassens' der Umsetzung* („letschendlich isch=s einfach versandet", GD 1083). Dennoch erzeugen die festen Termine der Interventionsveranstaltungen und auch die Gruppendiskussion bei den Lehrpersonen dieses Typs einen moralischen Konflikt mit ihrer Projektzugehörigkeit. Zur Lösung dieses Problems dient ihnen die Kooperationsgruppe. Exemplarisch zeigen lässt sich das anhand einer kurzen Passage aus der Gruppendiskussion. Die drei Lehrerinnen sprechen hierin über den ‚Quasi-Ausstieg' von Frau Minze aus dem Projekt.

doi.org/10.35468/6022-13

Mf: Un (.) dann isch=s aus: v=v- (.) gesundheitlich und familiäre Gründe isch (dann/ bei-) (.)
bei |mir | einiges zammekomme un dann bin ich (.) sozusage (.) ausgschtiege (.)
Y: ⌊Mhm ⌋
Mf: mir war des einfach |z=viel | ich hab ni=me könne (.) und ähm (.) dann (2)
Y: ⌊Mhm ⌋
Mf: hat= |mer zwar zwischedurch |
Tf: ⌊Du hasch müsse froh sein das ⌋ du dein (.) dein |normale | Unterricht
Bf: ⌊ Ja ⌋ |
Mf: ⌊Genau
Bf: Ebe des war dann |( )|
Tf: ⌊Im Grunde das wir ⌋ das hinkriegen mit dem |einfach |
Bf: ⌊ Mhm ⌋
Mf: ⌊Genau
Tf: Hernehmen was ich schon hab
Mf: ⌊Genau

GD: Trapp, Kooperative Umsetzung in der Zweiergruppe (Z. 587-601)

Die Lehrerinnen befinden sich im Rahmen der Gruppendiskussion in einer moralischen Konfliktsituation bezüglich der Umsetzung, da die Forscherin (Y) mit ihren Fragen zu erkennen gibt, dass sie eine interventionskonforme Umsetzung erwartet hätte. Frau Minze beginnt daraufhin gegenüber der Forscherin Gründe für die Nichterfüllung der Erwartungen anzuführen. Sie führt private Gründe an (587). Damit verbunden skizziert sie einen Zustand starker Erschöpfung (590), setzt dann allerdings zu einer Differenzierung an, die vermuten lässt, dass sie zwischendurch hin und wieder noch erwartungskonform für das Projekt didaktische Mittel eingesetzt hat. Sie bricht diese Ausführung jedoch ab (592). Gleichzeitig kommt ihr Frau Titan zur Hilfe und argumentiert gegenüber der Forscherin stellvertretend für ihre Kollegin. Sie bringt zum Ausdruck, dass in der Situation von Frau Minze die Erwartung der Forscherin nicht haltbar ist. Bezugspunkt ihrer Argumentation stellt der „normale Unterricht“ (593) dar, welcher von einem besonderen Unterricht, wie ihn das Projekt vorsah abzugrenzen ist. Das Projekt bewegt sich somit außerhalb der schulischen Norm und damit in einem Rahmen der über das erwartbare Maß hinaus geht. Da bei Frau Minze sogar der normale Unterricht in Gefahr war und nur durch die Unterstützung von Frau Titan aufrechterhalten werden konnte (600), kann von der Forscherin kein besonderer Unterricht erwartet werden. Diese Sichtweise wird von der gesamten Gruppe getragen (594f.). Anders als im Fall Herbart oder Pestalozzi wird hier entsprechend nicht die Kooperationsgruppe genutzt, um eine alternative gemeinsame Vision zu realisieren. Stattdessen bildet die Nichtanschlussfähigkeit der Projektziele an die Unterrichtspraxis der Lehrerinnen den konjunktiven Erfahrungsraum und führt zu einer kooperativen Praxis der gemeinsamen Legitimation der niederschwelligen Umsetzungspraxis – in dieser Passage gegenüber der Forscherin. Diese Praxis vollzieht sich aber auch innerhalb der Gruppe. So wurden die Reflexionsübungen

doi.org/10.35468/6022-13

an den Interventionsveranstaltungen beispielsweise zum Vergleich mit anderen Gruppen herangezogen und für eine Normalisierung des ‚Versandens' nutzbar gemacht. So bilanzieren sie: „mir ham dann so für uns gmerkt okay (.) also ganz allein steh=mer mit den Problemen eigentlich ned" (GD 968f.). Mit der Generalisierbarkeit der Umsetzungsprobleme geht eine moralische Entlastung einher, die es den Lehrpersonen dieses Typs ermöglicht, sich gemeinsam aus der Verpflichtung der Zugehörigkeit zur Intervention zu lösen.
Mit Blick auf die Schulentwicklung zeigt sich, dass die Intervention als eine Reflexionsfolie und Anregungsoption für die Praxis genutzt wird. Es besteht somit die Möglichkeit einer Anschlussfähigkeit und Praxisveränderung. Die Tatsache, dass dies hier nicht erfolgte, soll nicht als ein Scheitern betrachtet werden. Laut Dirk Baecker (2003, S. 179, Herv. i. Orig.) lässt sich „eine kompetente Organisation als eine Organisation beschreiben, die über ein Wissen und damit über eine Kunst oder Technik der Informationsverarbeitung verfügt, die es ihr erlauben, sich *gegen Lernen* zu entscheiden." Die Entscheidung gegen Lernen bzw. eine Veränderung von Routinen kann vor diesem Hintergrund dazu dienen „sich selbst [nicht, d. Vf.] zu verlernen" (Baecker 2003, S. 181) und dient damit der Stabilisierung der Rekontextualisierungsprozesse des Bildungswesens, wie sie durch Fend (2008b) beschrieben werden (s. Kap. 2).
Ein Vergleich der Subtypen im Rahmen der soziogenetischen Analysen hat zudem gezeigt, dass beim Typ I-A eine *hohe Schichtung konjunktiver Erfahrungsräume* (Klassenstufe, Entscheidung der Projektteilnahme, Professionelle Entwicklungsziele, Kooperationshabitus) in der Kooperationsgruppe und damit ‚gute' Bedingungen einer unmittelbar verstehenden Rezeption der jeweiligen Ideen der Gruppenmitglieder vorliegt. Beim Typ I-B liegt zwar auch eine hohe Schichtung dieser Erfahrungsräume vor, allerdings verbinden sie die Gruppe nur partiell. Das bedeutet, keiner der rekonstruierten Erfahrungsräume verbindet die Gruppen als Ganze miteinander und somit ist ein konjunktives bzw. reproduktives Verstehen auf der Ebene der Gesamtgruppe schwieriger (ausführlicher siehe Werner 2022).

5.2 Die ‚Aufführung' als Distanzierung vom Interventionsmittel der Kooperation

Der zweite Aufführungstyp (Fall Francke) unterscheidet sich grundlegend vom ersten, indem die didaktischen *Ziele des Interventionsprogramms anschlussfähig* werden. Allerdings gehen die Vorstellungen von der praktischen Umsetzung im eigenen Unterricht in der Gruppe der drei Frauen auseinander. So möchte beispielsweise Frau Azur (Af) ihren Unterricht weitreichend im Sinne der Projektziele innovieren, während Frau Kiwi (Kf) und Frau Rot (Rf) sich nur eine niederschwellige, aber voneinander abweichende, Umsetzung vorstellen können. Bei Frau Kiwi wird dies in der Kommunikation in der Gruppe u. a. mit ihrer Situation als Klassenlehrerin in der Projektklasse begründet. Dies ist eine Aufgabe,

doi.org/10.35468/6022-13

die bereits Unterrichtszeit im Fach Mathematik beansprucht. Eine umfangreiche Veränderung ihres Unterrichts stünde somit einem Erreichen der Lernziele laut Bildungsplan entgegen. Im Unterschied zum ersten Typ finden die Lehrerinnen aber keine gemeinsam anschlussfähigen Lösungen für diese individuellen Umsetzungsprobleme, da sie an ihren *individuellen Zielen orientiert* sind. In der Folge wird die Erwartung des Projektes nach einer kooperativen Umsetzung für sie zu einem konjunktiven Handlungsproblem. Dieses wird bearbeitet, indem sie sich – anders als die Lehrpersonen des Typ I – nicht von dem didaktischen Mittel der Intervention distanzieren, sondern vom Interventionsmittel der Kooperation. Die Distanzierung erfolgt allerdings nicht offen, indem beispielsweise eine individuelle Umsetzung vereinbart wird, sondern die *Distanzierung erfolgt verdeckt* und zeigt sich in divergenten Diskursstrukturen (Werner 2022), so dass auch *Konflikte vermieden* werden. Bestehende Herausforderungen für die Umsetzung der didaktischen Mittel werden individuell gerahmt und Lösungen selbstständig gesucht. So findet auch Frau Kiwi letztlich selbstständig eine Lösung für eine niederschwellige Umsetzung, indem sie die didaktischen Mittel u. a. als „Problem der Woche" (AG1 410) in die Hausaufgaben integriert. Eine Lösung, die mit den Vorstellungen von Frau Azur und Frau Rot nicht vereinbar ist. Und auch Frau Azur hält an ihren Zielen fest und bewältigt ihre im Prozess entstehenden Herausforderungen selbstständig. Zwei Jahre nach dem Ende des Projektes bilanziert Frau Azur folgendermaßen:

Af: […] (1) und mittlerweile isch des aber so ich bin bei dieser- (.) bei diesen Methoden geblieben (1) äh auch selbst=reflektieren (.) dann (.) eben auch in der Gruppenarbeit mitenander arbeiten (.) Problemlöseaufgaben und=so=weiter (.) und äh jetzt sagen sie (.) ja jetzt ähm: (1) verstehen wir warum sie damals ebe so konsequent ware |ne | jetzt merke se au das
Y: ⌊Hm ⌋
Af: sie mit diesen äh m=m jetzt schon anstehenden Prüfungsaufgaben doch recht gut klarkommen
Y: ⌊Mhm
Af: Und (.) natürlich gibt=s in dieser selben Klasse ebe immer noch en paar Faulpelze aber […] aber ähm: (.) irgendwie hab ich dann schon gemerkt es=es hat sich gelohnt dass ich einfach meinen Kopf durchgsetzt hab sagen mer=s einfach mal so (.) ne? (.) gestärkt war ich natürlich auch jetzt zusätzlich (.) weil ich im Anschluss an des Serelisk eben mit dem KOSIMA=| Projekt | weiter gemacht hab (1)
Y: ⌊Hm ⌋

GD: Francke, Schwierige Bedingungen und Bilanz Frau Azur (Z. 292-306)

Die Passage verdeutlicht einmal die Abwendung vom Mittel der Kooperation, indem eine individuelle Umsetzungspraxis zum Ausdruck gebracht wird und zum anderen das Beharren auf individuellen Zielen (293). Zudem wird deutlich, dass Frau Azur im Projektverlauf mit Widerständen gegen die neuen didaktischen

doi.org/10.35468/6022-13

Mittel von Seiten der Schüler*innen und Eltern konfrontiert war. Sie löst dieses Problem selbstständig, indem sie „einfach" ihren Kopf durchsetzt (302f.). Damit wird eine Praxis des individuellen Aushaltens der Widerstände zu Gunsten individueller Vorstellungen hervorgebracht, die sich scheinbar selbstläufig ergibt. In Komparation mit dem Fall Herbart, bei dem ebenfalls etwas – allerdings gegenüber der Schulleitung – durchgesetzt werden sollte, fällt auf, dass Frau Azur bei ihrem Vorhaben nicht an Hierarchien scheitert. Vielmehr ist sie in der Position, etwas „einfach" durchzusetzen. Sie bewertet diese Praxis auf der Basis unspezifischer Indikatoren, indem sie irgendwie gemerkt hat, dass es sich gelohnt hat (302). Eine Absicherung ihrer intuitiven Bewertung wird als etwas Zusätzliches eingebracht, welches es somit nicht zwangsläufig bedarf. Diese zusätzliche Absicherung ihrer projektkonformen Ziele im Unterricht, wird hier durch ein weiteres Forschungsprojekt geleistet (304f.). Damit wird hier eine Wissenschaftsorientierung deutlich, die das Handeln von Frau Azur auf der Unterrichtsebene leitet. Im Unterschied zu den Fällen Trapp und Pestalozzi wird allerdings keine Umsetzung anvisiert die Veränderungen auf der Ebene der Schule als Organisation erfordert. Sie bleiben auf der Ebene des individuellen Unterrichts, eine Ebene für die kooperatives Handeln und damit konjunktive Ziele nicht zwingend notwendig sind. Das Problem der fehlenden Konjunktivität in der ‚Gruppe' dieses Typs zeigt sich insbesondere, wenn man die Schichtung der Erfahrungsräume mit denen des ersten Typs vergleicht. Dann wird deutlich, dass die drei Lehrerinnen einzig zwei Erfahrungsräume (Klassenstufe und Entscheidung der Projektteilnahme) verbinden und dies auch nur partiell. Damit liegen in diesem Fall auch nur wenig Anknüpfungspunkte für eine verstehend-reproduktive Rezeption der gegenseitigen Ideen oder Ziele vor.

6 Diskussion: Didaktische Interventionsstudien als Entwicklungskontexte für die Schule als ganze Organisation?

Es wurde deutlich, dass die Lehrpersonen(-gruppen) die offerierten Interventionen unterschiedlich rekontextualisieren. Diese können einmal zum Ausgangspunkt für projektunabhängige Entwicklungen der Unterrichtspraxis werden, die auch Entwicklungs- bzw. Reflexionsprozesse auf der Ebene der Schule als Organisation erfordern und auslösen (Typ I-A). Die Interventionen können aber auch einzig der Umweltbeobachtung und -reflexion dienen (Typ I-B) – eine Praxis die von Schulen als lernenden Organisationen vorausgesetzt wird (Luhmann 2006; Rolff 2013). Bei diesem Typ besteht die Erwartung, dass die Intervention unmittelbar und damit reproduktiv angeeignet werden kann. Dies ist jedoch nicht der Fall (s. Kap. 5.1). Die konjunktive Einschätzung der Gruppe dazu erfüllt sodann eine Schutzfunktion gegen ein destabilisierendes Verlernen (Baecker 2003) und

doi.org/10.35468/6022-13

ist damit als Teil von Schulentwicklungsprozessen zu sehen. Diese beiden Formen der Rekontextualisierung haben in ähnlicher Weise auch bereits Bergmüller-Hauptmann und Asbrand (2020) sowie Sigrid Zeitler et al. (2012) beschrieben. Sie differenzierten zwischen einem adaptiven bzw. autonomen und einem passiv-rezeptiven bzw. heteronomen Lehrpersonenverständnis von Interventionen. Die Intervention Serelisk führte darüber hinaus auch zu projektintendierten, aber auf die Ebene des Einzelunterrichts begrenzten Veränderungsprozessen des Lehrens- und Lernens (Typ II) und verblieb in diesem Fall auf der Ebene der Personal- und Unterrichtsebenwicklung.
Im Kontext der Auseinandersetzung der Gruppen mit der Intervention ist vor allem die Bedeutung des konjunktiven Verstehens zwischen Lehrpersonen, aber auch zwischen Lehrpersonen und Schulleitung deutlich geworden, insbesondere dann, wenn Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen initiiert werden, die Veränderungen auf der strukturellen Ebene erfordern (im Unterschied zum Typ II). Werden die Ideen der Lehrpersonen bei der Schulleitung nicht anschlussfähig, dann agiert diese mit einer Stabilisierung der Strukturen der Einzelschule (ähnlich Typ I-B). Die Frage, die sich stellt, ist, inwiefern Stabilisierungsprozesse von Lehrpersonen und Schulleitungen in der Form reflektiert stattfinden, als dass die jeweiligen Ideen zuvor (re-)produktiv angeeignet werden? Die Analysen verweisen entsprechend auf eine Verwobenheit von Entwicklungsprozessen im Mehrebenensystem der Organisation Schule (Fend 2008b) und auf die Bedeutung eines konjunktiven Verstehens auf und zwischen den Ebenen. Es wird deutlich, dass auf Grundlage von didaktischen Interventionen der Forschung Reflexions- und Entwicklungsprozesse bei den Lehrpersonen(-gruppen) ausgelöst werden. Es kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass diese Prozesse in veränderten Routinen münden oder, dass sie sich auf die Schule als gesamte Organisation beziehen. Zudem fällt auf, dass auch bottom-up gelagerte Entwicklungsprozesse, wie sie sich hier in den Beispielen manifestierten, Übersetzungsprozessen bzw. Rekontextualisierungsprozessen zwischen den Lehrpersonen und zwischen Lehrpersonen und Schulleitung unterliegen und damit ähnlichen Prinzipien folgen wie im Rekontextualisierungskonzept von Fend (2008b) beschrieben. Der Unterschied liegt in der Richtung der Hierarchie. Das Konzept der Rekontextualisierung ist somit prinzipiell auch in die andere Richtung erweiterbar. Die didaktische Intervention hätte in diesem konkreten Fall die Funktion eines Anregungskontextes für bottom-up Entwicklungsprozesse im Mehrebenenssystem der Schule eingenommen. Wie sich die (re-)produktive Aneignung von Sichtweisen und Ideen in der Schule in und zwischen den Handlungsebenen (z. B. Klassenteam, Stufenteam, Steuergruppe) auch jenseits von Interventionsprojekten vollzieht, das wäre zu untersuchen und sei hier als Desiderat markiert.

doi.org/10.35468/6022-13

Literatur

Amling, Steffen & Hoffmann, Nora Friederike (2013). Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. Zur Rekonstruktion der sozialen Genese von Milieus in der dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Qualitative Forschung,* 14 (2), S. 179-198.

Asbrand, Barbara (2014). Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung. Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen. In Katharina Maag Merki, Roman Langer & Herbert Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze* (S. 177-198). Wiesbaden: Springer VS.

Baecker, Dirk (2003). Die verlernende Organisation. In Ders. (Hrsg.), *Organisation und Management* (S. 179-197). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Barzel, Bärbel, Büchter, Andreas & Leuders, Timo (2007). *Mathematik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.

Bergmüller, Claudia (2010). *Trainerqualifizierung in der Schulentwicklung. Visionen, Fahrpläne und Spannungsfelder empirisch betrachtet*. Münster: Waxmann.

Bergmüller-Hauptmann, Claudia & Asbrand, Barbara (2020). Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalität. Dokumentarische Evaluationsforschung im Feld der Lehrerfortbildung. In Ralf Bohnsack & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 103-120). Opladen u. a.: Budrich.

Blum, Werner & Biermann, Mark (2001). Eine ganz normale Mathe-Stunde? Was Unterrichtsqualität konkret bedeuten kann. *Mathematik lehren,* 108, S. 52-54.

Blum, Werner, Drüke-Noe, Christina, Hartung, Ralph & Köller, Olaf (2006). *Bildungsstandards Mathematik: konkret*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Bohnsack, Ralf (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, Ralf (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Einführung in die dokumentarische Methode*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2020). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In Ralf Bohnsack & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 27-66). Opladen u. a.: Budrich.

Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2007). Richtlinien der Transkription: Talk in Qualitative Research. In Dies. (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 373-374). Wiesbaden: Springer VS.

Bonsen, Martin & Rolff, Hans-Günter (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik,* 52 (2), S. 167-184.

Büchter, Andreas & Leuders, Timo (2005). *Mathematikaufgaben selbst entwickeln. Lernen fördern – Leistungen überprüfen*. Berlin: Cornelsen.

Fend, Helmut (1986). „Gute Schulen - Schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Deutsche Schule,* 78 (3), S. 275-293.

Fend, Helmut (2008a). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, Helmut (2008b). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Goldmann, Daniel (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.

Gräsel, Cornelia, Jäger, Michael & Wilke, Helmut (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes: Expertise II zum Transferforschungsprogramm. In Reinhold Nickolaus & Cornelia Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer - Expertisen zur Transferforschung* (S. 445-566). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Gräsel, Cornelia & Parchmann, Ilka (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft,* 32 (3), S. 196-214.

doi.org/10.35468/6022-13

Hascher, Tina & Schmitz, Bernhard (Hrsg.) (2010). *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Weinheim: Juventa.

Hoffmann, Nora Friederike (2016). *Szene und soziale Ungleichheit. Habituelle Stile in der Techno/Elektro-Szene*. Wiesbaden: Springer VS.

Lambrecht, Maike (2018). *Steuerung als pädagogisches Problem. Empirische Rekonstruktionen zur Interaktion in Schulinspektions-Interviews*. Wiesbaden: Springer VS.

Lambrecht, Maike & Rürup, Matthias (2012). Bildungsforschung im Rahmen einer evidence based policy: Das Beispiel „Schulinspektion". In Albrecht Wacker, Uwe Maier & Jochen Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (S. 57-77). Wiesbaden: Springer VS.

Leuders, Timo (2001). *Qualität im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Leuders, Timo (2003). Problemlösen. In Ders. (Hrsg.), *Mathematik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 119-134). Berlin: Cornelsen.

Leutner, Detlev (2010). Perspektive pädagogischer Interventionsforschung. In Tina Hascher & Bernhard Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 63-72). Weinheim & München: Juventa.

Luhmann, Niklas (2006). *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Luhmann, Niklas & Schorr, Karl-Eberhard (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Maag Merki, Katharina, Werner, Silke & Ehlert, Antje (2013). Kooperation von Lehrpersonen als Entwicklungsmotor für Unterrichtsentwicklung? Ergebnisse eines Interventionsprojektes zur Förderung des selbstregulierten Lernens der Schülerinnen und Schüler. In Marianne Schüpbach, Ana Slokar & Wim Nieuwenboom (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (S. 19-32). Bern: Haupt.

Pfeiffer, Dietmar K. & Püttmann, Carsten (2018). *Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* [6. Aufl.]. Münster & New York: Waxmann.

Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Olbenbourg.

Rolff, Hans-Günter (1998). Entwicklung von Einzelschulen. Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In Ders., Karl-Oswald Bauer, Klaus Klemm & Hermann Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Daten, Beispiele und Perspektive* (S. 295-326). Weinheim & München: Juventa.

Rolff, Hans-Günter (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günter Holtappels & Carla Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rolff, Hans-Günter (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim & Basel: Beltz.

Werner, Silke (2022). *Die kooperative Implementationsstrategie. Praxeologische Rekonstruktionen im Kontext didaktischer Interventionsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Zeitler, Sigrid, Heller, Nina & Asbrand, Barbara (2012). *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. Münster: Waxmann.

doi.org/10.35468/6022-13

Marlene Kowalski

Digitalisierung im Kontext des Distanzlernens während der Covid-19-Pandemie – Zur Schulkultur an inklusiven Grundschulen

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Akteur*innen an inklusiven Grundschulen mit dem Distanzlernen im Kontext der Covid-19-Pandemie umgehen und welches implizite Wissen sich bei ihnen in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien rekonstruieren lässt. Unter Rückgriff auf den Schulkulturansatz und seine dokumentarisch-methodische Ausdeutung werden erste Ergebnisse aus einem mehrebenenanalytischen Projekt zum Distanzlernen vorgestellt und diskutiert. Dabei wird die Einzelschule als symbolische Ordnung verstanden, die aus den impliziten Deutungen der Akteur*innen sowie den vorherrschenden Diskursen und Praktiken hervorgebracht wird. Es wird davon ausgegangen, dass jede Schule einen spezifischen Anerkennungsraum ausbildet, der in mehr oder weniger spannungsreichen Passungsverhältnissen zu den Orientierungsrahmen der Lehrkräfte und Schüler*innen steht und den Schüler*innen im Rahmen des Fernunterrichts unterschiedlich ausgeprägte Möglichkeiten des Bildungszugangs und der Teilhabe eröffnen kann.

Schlüsselwörter

Inklusive Grundschule, Digitalisierung, Distanzlernen, Schulkultur, Dokumentarische Methode

Abstract

Digitalization in the Context of Distance Learning during the COVID-19 Pandemic – Research on School Culture in Inclusive Elementary Schools

The present paper explores the questions how actors in inclusive elementary schools have dealt with the challenges of distance learning during the COVID-19 pandemic and what implicit knowledge regarding the use of digital media can be ascertained from the experiences of these actors. Initial results of a multi-level analytical study on distance learning that used the Documentary Method together with the school culture approach are presented and discussed.

doi.org/10.35468/6022-14

School is conceptualized as a symbolic order that emerges from the implicit interpretations of its actors as well as from prevailing discourses and practices. Every school is assumed to constitute a specific space of recognition that fits more or less with the implicit orientations of its teachers and students and that can offer different possibilities for educational participation and access in the context of distance learning.

Keywords
inclusive elementary schools, digitalization, distance learning, school culture, Documentary Method

1 Digitalisierung in Schulen als ‚Nebenwirkung' des Distanzlernens während der Corona-Pandemie

Zur Eindämmung der Corona-Pandemie kam es im März 2020 deutschlandweit zu Schulschließungen, die sich zu einem „flächendeckenden, aber leider unvorbereiteten und unfreiwilligen Feldversuch" (Klein 2020, S.4) darüber entwickelt haben, wie es Lehrer*innen und Schüler*innen gelingt, digitale Medien für den Fernunterricht[1] und das Lernen zuhause einzusetzen (Fickermann & Edelstein 2020; Reintjes & Porsch 2021). Denn im Zuge der Organisation des Distanzunterrichts haben viele Schulen und Lehrkräfte nicht nur auf analoge Schulbücher, Lernpakete und Arbeitsblätter zurückgegriffen, sondern auch digitale Medien genutzt, um die Kommunikation mit Schüler*innen aufrechtzuerhalten und ihr Lernen zu unterstützen. Für Lehrkräfte, Schulleitungen und Schüler*innen war diese neue Situation mit „große[n] Herausforderungen" (Huber & Helm 2020, S. 57) verbunden, die sich insbesondere auf die Sicherung von Teilhabe und Chancengerechtigkeit bezogen haben.
Diese krisenhafte Situation, in der die Schulen auf bisher nicht dagewesene bildungspolitische Anforderungen reagieren mussten, bildete den Ausgangspunkt für das Forschungsprojekt „.Inklusionspotenziale und Exklusionsrisiken für Schüler*innen an inklusiven Grundschulen im Kontext des Distanzlernens – Eine qualitative-empirische Studie zu Auswirkungen der Corona-Pandemie"[2].Im Fokus steht die Frage danach, wie inklusive Grundschulen auf die Schulschließungen und die Einführung des Distanzlernens reagiert haben und welche impliziten Wissensbestände sich hinsichtlich der neuen Anforderungen auf der Ebene der Schulkultur und der Akteur*innen rekonstruieren lassen. Mit dem Rekurs auf den

1 Im Beitrag werden die Begriffe Fernunterricht, Distanzlernen, Lernen zuhause oder auch Homeschooling synonym verwendet (dazu auch Fickermann & Edelstein 2020, S. 20)

2 Das Forschungsprojekt wurde im Zeitraum von 08/2021-03/2023 von der Max-Traeger-Stiftung gefördert (MTS-5143-2021).

doi.org/10.35468/6022-14

Schulkultur-Ansatz nach Helsper (Helsper et al. 2001; Helsper 2008, 2015; auch Kramer 2015) zielt das Projekt auf den einzelschulspezifischen Umgang mit der Umstellung des Lernens sowie auf die Auseinandersetzungen mit den neuen Gegebenheiten, die die „symbolische Ordnung" (Helsper 2008, S. 66) der jeweiligen Institution hervorbringen.
Ausgehend von dieser grundlegenden Zielsetzung wird im Beitrag danach gefragt, welche schulkulturellen Orientierungsrahmen (Pallesen & Matthes 2020) sich in inklusiven Grundschulen in Bezug auf den Fernunterricht und die Nutzung digitaler Medien rekonstruieren lassen. Zugleich werden, ausgehend von der Frage nach Passungsverhältnissen (Helsper 2008, S. 73; Kramer 2002), die impliziten Wissensbestände einer Lehrkraft und eines Schülers und ihre Positionierung zur dominanten Schulkultur analysiert. Dafür werden zunächst in theoretischer und empirischer Hinsicht bisherige Erkenntnisse zur Nutzung digitaler Medien im Fernunterricht zusammengefasst (Kap. 2) sowie der Ansatz der Schulkultur knapp skizziert und in seiner praxeologisch-wissenssoziologischen Aus- und Umdeutung vorgestellt (Kap. 3). Davon ausgehend wird der Fall der Michael-Ende-Schule[3] analysiert und unter Bezugnahme auf ein Schulleiter*innen-Interview zunächst der schulkulturelle Orientierungsrahmen dieser Grundschule rekonstruiert und anschließend in Relation zu den impliziten Wissensbeständen einer Lehrerin und eines Schülers gesetzt, die die Praxis des Distanzlernens gemeinsam erlebt haben (Kap. 4). Abschließend werden die Erkenntnisse gebündelt und sowohl schulkulturtheoretisch als auch anerkennungstheoretisch gedeutet sowie mögliche Forschungsdesiderate diskutiert (Kap. 5).

2 Bisherige Erkenntnisse zur Nutzung digitaler Medien und Kommunikationsformen im Fernunterricht

Um die Frage zu beantworten, wie an inklusiven Grundschulen auf schulkultureller Ebene mit den Herausforderungen des Fernunterrichts umgegangen worden ist, wie dabei digitale Kommunikationsmöglichkeiten genutzt worden sind und welche impliziten Wissensbestände der Akteur*innen sich dazu rekonstruieren lassen, ist es zunächst erforderlich, bisherige empirische Erkenntnisse zum Distanzlernen zu systematisieren.
In Bezug auf die Perspektive der Schüler*innen zu wahrgenommenen Vorzügen und Problemen während des Distanzlernens konnte auf der Basis von Befragungen von Schüler*innen herausgearbeitet werden, dass diese vor allem die Individualisierung und Flexibilisierung des Lernens, die höhere Konzentration (auch durch die Möglichkeit des Ausschlafens) und geringere Lärmbelastung als Vorteile

3 Bei allen im Rahmen des Beitrags verwendeten Namen der Schule, der Lehrkräfte und Schüler*innen handelt es sich um Pseudonymisierungen.

doi.org/10.35468/6022-14

des Homeschooling ansehen (Unger et al. 2020, S. 92). Demgegenüber werden die fehlenden Rückmeldungen zum Lernen, die zum Teil fehlende Kommunikation mit Lehrkräften oder zu viele Aufgaben und Probleme mit dem selbstständigen Arbeiten als Probleme angesehen (ebd., S. 93; Wacker et al. 2020). Insgesamt waren die 320 befragten Schüler*innen aus Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfahlen mit ausreichend technischen Geräten ausgestattet (Unger et al. 2020). Für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ergeben sich jedoch besondere Ausgangslagen: Gerade weil diese „überproportional häufig" (Goldan et al. 2020, S. 189) aus sozial benachteiligten Verhältnissen kommen, sind sie auch häufig von fehlender technischer Ausstattung und/oder familiärer Unterstützung betroffen. Im Rahmen einer Untersuchung an der Laborschule Bielefeld wurde jedoch analysiert, dass Faktoren wie individualisierte Aufgaben, regelmäßiges Feedback, der Kontakt zu Mitschüler*innen, die Planung des Fernunterrichts durch multiprofessionelle Teams sowie die Einbeziehung der Eltern dazu beitragen können, den Fernunterricht für Schüler*innen mit Förderbedarfen erfolgreich und partizipativ zu gestalten (ebd., S. 194ff.). Dadurch kann dem Risiko von noch stärkeren Leistungsrückstände durch das Distanzlernen begegnet werden (Casale et al. 2020). Eine Herausforderung der Planung von individualisierten Settings für Schüler*innen mit Förderbedarfen während des Fernunterrichts bestand jedoch auch darin, dass es seitens der Bundesländer kaum Vorgaben hierzu gab (ebd., S. 263). Es war insofern in hohem Maße von einzelnen Lehrkräften und Schulen abhängig, wie auf die Ausgangslagen dieser vulnerablen Schüler*innengruppe eingegangen wurde. Bei den bisher vorliegenden empirischen Befunden deutet sich eine Leerstelle hinsichtlich der spezifischen Perspektive von Grundschüler*innen an: Obwohl für jüngere Schüler*innen besondere Herausforderungen im Distanzlernen aufgrund der noch nicht so stark ausgeprägten Lernroutinen und der z.T. fehlenden Alphabetisierung gesehen wurde (DGfE 2021), gibt es bislang keine empirische Studie, die sich explizit der Rekonstruktion der Perspektiven von Grundschüler*innen im Kontext des Distanzlernens widmet. An dieses Desiderat anknüpfend wurde der Fokus im Projekt explizit auf Grundschüler*innen an inklusiven Grundschulen gelegt und – im Rahmen der mehrebenenanalytischen Betrachtung – deren Bewältigung mit dem Fernunterricht empirisch untersucht.

Richtet man den Blick auf die Anforderungen an Lehrkräfte im Kontext des Distanzlernens und bei der Nutzung digitaler Medien, so zeigt sich einerseits eine wahrgenommene höhere Belastung durch die neuen Aufgaben (Hansen et al. 2020), andererseits aber auch eine Lernbereitschaft in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien (Dreer & Kracke 2020). Im Rahmen einer Online-Befragung von 2.300 Lehrkräften wurde etwa deutlich, dass diese sich durch den von der Corona-Pandemie bestimmten Schulalltag belastet fühlen, was sich besonders in der Sorge um die eigene Gesundheit und die Gesundheit der Schüler*innen äußert (Hansen

doi.org/10.35468/6022-14

et al. 2020, S. 9f.). Insgesamt kam es bei den Lehrkräften zu einer Häufung von Symptomen für einen Burnout durch die gestiegenen und neuen Anforderungen (ebd., S. 18f.). Daneben konnte in einer Online-Befragung mit etwa 1.200 Lehrkräften herausgearbeitet werden, dass viele der neuen Situation „vor allem mit den bekannten und aus ihrer Sicht bewährten Mitteln begegneten und seltener dazu neigten, neue Werkzeuge im Distanzunterricht“ auszuprobieren (Dreer & Kracke 2020, S. 60). Zugleich gab eine hohe Anzahl der Lehrkräfte an, das Distanzlernen zum Anlass zu nehmen, die eigenen Kompetenzen in Bezug auf digitale Medien auszubauen (ebd., S. 55ff.). Allerdings waren die in der Studie befragten Lehrkräfte überwiegend an Haupt-, Realschulen und Gymnasien tätig und gerade die Gruppe der Lehrkräfte an Grundschulen war deutlich unterrepräsentiert (ebd, S. 50), sodass sich hier weitere Forschungsbedarfe andeuten.
Zudem konnte in einer Fallstudie an einer integrativen Gesamtschule herausgearbeitet werden, dass Lehrkräfte an ein und derselben Schule habituell sehr unterschiedlich mit den neuen Anforderungen umgegangen sind: Während etwa ein junger Referendar eigeninitiativ digitale Unterrichtsstunden geplant und Lernvideos erstellt hat, hat eine ältere Kollegin kurz vor der Pensionierung den Druck zur Nutzung digitaler Medien als belastend erlebt und versucht, die Nutzung von digitalen Plattformen so gering wie möglich zu halten (Strohbücker 2021).
Auf schulkultureller Ebene gibt es bislang noch keine Untersuchung, die den Umgang mit dem Distanzlernen und den Einsatz digitaler Medien in den Blick nimmt. Vor dem Hintergrund der besonderen Herausforderungen von jungen Schüler*innen und Schüler*innen mit Einschränkungen während des Distanzlernens einerseits (Goldan et al. 2021) sowie den bislang eher unterrepräsentierten Schulkulturstudien im Grundschulbereich (zur Übersicht Kowalski et al. i. d. B.) wird im Rahmen des Projekts untersucht, wie sich inklusive Grundschulen mit den Anforderungen des Distanzlernens auseinandersetzen und welche hegemonialen schulkulturellen Umgangsweisen darin zum Ausdruck kommen.

3 Der Schulkulturansatz zur Untersuchung des Umgangs mit dem Fernunterricht – dokumentarisch-methodische Erschließung eines strukturtheoretischen Konzepts

Der Rückgriff auf den Schulkultur-Ansatz nach Helsper (Helsper et al. 2001; Helsper 2008, 2015) im Rahmen der Studie ermöglicht es, die Alltagspraxen und Deutungsweisen der Einzelschule in ihrer Bedeutung zur Hervorbringung einer „symbolische[n] Ordnung“ (Helsper 2008, S. 66) zu rekonstruieren. Hierbei wird eine umfassende kulturtheoretische Perspektive auf schulische Praxen eingenommen, die Rückschlüsse auf ihre „spezifische Sinnstrukturiertheit“ (Helsper et al. 2001, S. 19) ermöglicht. Ein weiter Kulturbegriff (Reckwitz 2000) rückt dabei die schulischen Interaktionen, Praxen und Deutungen der Akteur*innen in den

Analysefokus. Abgegrenzt wird sich in diesem strukturtheoretisch ausgerichteten Entwurf von einer normativen Perspektive auf Schulkultur, in der diese als ‚besser' oder ‚schlechter', ‚höher' oder ‚niedriger' angesehen wird. Stattdessen wird die Einzelschule deskriptiv-analytisch mit einem Fokus darauf betrachtet, wie durch die Auseinandersetzungen der Akteur*innen untereinander um eine gemeinsame Deutungsweise eine dominante Ordnung hervorgebracht wird. Diese bringt zum Ausdruck, wie sich die jeweilige Schule in Bezug auf aktuelle bildungspolitische Herausforderungen (hier der Umgang mit dem Distanzlernen) positioniert (Helsper et al. 2001, S. 20; Kramer 2015, S. 24, sowie Kowalski 2021a und b. In einer praxeologischen Perspektive sind gerade auch die Auseinandersetzungen und Konflikte innerhalb einer Schulkultur bedeutsam und verweisen darauf, dass es sich bei dem rekonstruierten Sinnentwurf der Schule immer um eine jeweils „durchgesetzte […] Hegemonialkultur" (Kramer 2015, S. 29) handelt, die sowohl dominante als auch dominierte Perspektiven beinhaltet. Eine Schulkultur kann insofern auch als „Feld exzellenter, legitimer, tolerabler, marginalisierter und tabuisierter kultureller Ausdrucksgestalten" verstanden werden, „die in je spezifischen Passungsverhältnissen" (Helsper 2008, S. 73) zu den Habitusentwürfen der Schüler*innen und Lehrkräfte stehen. Die jeweiligen Schulkulturen bilden insofern „unterschiedliche Möglichkeitsräume" (ebd.) aus, die für die Habitusentwürfe der Lehrkräfte und Schüler*innen unterschiedlich anschlussfähig sind.
Neben dieser mikropolitischen, Bourdieu´schen Perspektive auf Schulkultur kann diese auch aus anerkennungstheoretischer Perspektive betrachtet werden: Als „Anerkennungskultur" (Kramer 2015, S. 30) gerahmt, wird die Schulkultur auch durch die unterschiedlich ausgeformten, als legitim markierten Anerkennungsverhältnisse hervorgebracht. Im Kontext von Fragen nach Diversität und Inklusion kommt insbesondere der Gewährung von moralischer und individueller Anerkennung eine hohe Bedeutung zu (ebd., S. 31). So impliziert moralische Anerkennung die Gewährung gleicher Rechte unabhängig von individuellen Unterschieden und die gerechte (Gleich-)Behandlung aller Schüler*innen vor dem Hintergrund des universalistischen Anspruchs der Schule (Helsper et al. 2001, S. 32). Daneben ist auch die individuelle Anerkennung von Schüler*innen in Form der besonderen Wertschätzung ihrer Leistungen oder Eigenschaften bedeutsam und wird innerhalb von Schulkulturen unterschiedlich stark gewichtet und ausgestaltet (Kramer 2015, S. 31). Das bedeutet, dass es auch in Schulkulturen eines Schultyps, wie hier in inklusiven Grundschulen, unterschiedliche Sinnentwürfe der Gewährung von individueller und moralischer Anerkennung in Form von Partizipation und Teilhabe während des Distanzlernens geben kann, die dann mit Zugangschancen und Inklusionsmöglichkeiten oder auch verweigerter Zugehörigkeit und Exklusionsrisiken einhergehen können.
Unter Rückgriff auf die praxeologische und anerkennungstheoretische Schulkulturperspektive geht es insofern darum, Schulkultur als soziale Praxis zu erschließen, die darin zum Ausdruck kommende Anerkennungsordnung zu rekonstruieren,

doi.org/10.35468/6022-14

sowie die jeweilige Passung der Orientierungen von Schüler*innen und Lehrkräften zum „schulischen Habitusentwurf" (Helsper 2008, S. 74) herauszuarbeiten. Diese Frage nach der Passung des schulkulturellen Entwurfs zu den Habitusentwürfen der Akteur*innen ist durch die Verwendung der Dokumentarischen Methode und den Rekurs auf die Praxeologische Wissenssoziologie in schulkulturell ausgerichteten Studien zunehmend in den Analysefokus gerückt (als Überblick: Hascher et al. 2021; Kowalski et al. i. d. B.). Anknüpfend an diese Überlegungen wird im Folgenden anhand des Falls der Michael-Ende-Schule der Umgang einer inklusiven Grundschule mit dem Distanzlernen analysiert.

4 Schulkulturelle Modi des Umgangs mit dem Fernunterricht – Einblicke in eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Erschließung der Schulkultur

Im Rahmen der Studie wurde die Praxis des Distanzlernens an inklusiven Grundschulen mehrebenenanalytisch untersucht (Hummrich & Kramer 2011). Im Zentrum stand das Bestreben, verschiedene Ausdrucksgestalten des Schultypus ‚Inklusive Grundschulen' zu erschließen und ihren jeweiligen Umgang mit dem Distanzlernen zu rekonstruieren. Als inklusive Grundschulen wurden solche ausgewählt, die das Label ‚inklusiv' selbst öffentlich (etwa auf der Homepage) propagieren und es insofern als Selbstzuschreibung nutzen. Der zentralen Frage nach der Deutung der pandemiebedingten Schulschließungen wurde sich zunächst unter Rückgriff auf Schulleiter*inneninterviews und Homepages als Materialbasis genähert, in denen der schulkulturelle Orientierungsrahmen (Pallesen & Matthes 2020) rekonstruiert wurde. Insgesamt wurden im Rahmen der Studie bislang 13 Schulleitungsinterviews erhoben. Ergänzend hierzu wurden an einzelnen Schulen, die besonders kontrastreich erschienen (Glaser & Strauss 1967, S. 53) zusätzlich Interviews mit Lehrkräften und Schüler*innen erhoben, die stärker die Perspektiven der Akteur*innen zum Ausdruck bringen und in stärkerer Passung oder Abgrenzung zum dominanten Schulkulturentwurf zu verorten sind (Kramer 2015, S. 29). Bislang wurden dafür 10 Lehrkräfteinterviews und 29 Schüler*inneninterviews erhoben.
Die vollständig transkribierten Interviews wurden mit der Dokumentarischen Methode (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, Bohnsack 2017) ausgewertet. Nach einer formulierenden Interpretation lag der Schwerpunkt bei der reflektierenden Interpretation auf der Analyse des handlungsleitenden, impliziten Wissens bzw. Orientierungsrahmen der Schule (Pallesen & Matthes 2020) sowie der Akteur*innen (Bohnsack 2017). Bei der Herausarbeitung der Orientierungsrahmen wurde im Rahmen eines sequenzanalytischen Vorgehens ein besonderer Fokus auf interaktiv oder metaphorisch dichte Sequenzen, sog. Fokussierungsmetaphern, auf positive und negative Gegenhorizonte sowie auf Erzählungen und Beschreibungen gelegt.

doi.org/10.35468/6022-14

Im Rahmen des Beitrags wird nun der schulkulturelle Orientierungsrahmen einer Schule hinsichtlich des Umgangs mit dem Distanzlernen exemplarisch vorgestellt und diskutiert. Als Fall wurde hierbei die Michael-Ende-Schule ausgewählt, weil sie (auch im Kontrast zu anderen Fällen) einen spezifischen, entdramatisierenden Modus des Umgangs mit dem Distanzlernen hat und in der Darstellung der eigenen Praxis in gewisser Weise einem best-practice-Muster folgt. Zur Rekonstruktion des schulkulturellen Orientierungsrahmens der Michael-Ende-Schule werden zunächst zwei fokussierende Ausschnitte aus dem Interview mit der Schulleiterin Frau Wilhelm dokumentarisch-methodisch interpretiert, in denen die schulische Anspruchskultur in Bezug auf das Distanzlernen herausgearbeitet wird. Daran anschließend werden knapp die Perspektiven der Klassenlehrerin Frau Trauhe (4.2.) und ihres Schülers Fritz (4.3.) auf den Fernunterricht und die Nutzung digitaler Medien rekonstruiert und schließlich in Relationierung zueinander betrachtet (4.4.).
Bei der Michael-Ende-Schule handelt es sich um eine inklusive Grundschule, die sich in einem eher privilegierten Stadtteil einer westdeutschen Großstadt befindet und an der etwa 400 Schüler*innen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen lernen. Etwa 15 % der Schüler*innen haben einen diagnostizierten Förderbedarf.

4.1 Positionierung der Schulleiterin Frau Wilhelm: Inklusives Lernen als „neues Normal"

Die Schulleiterin Frau Wilhelm ist zum Zeitpunkt des Interviews 46 Jahre alt und seit 6 Jahren Schulleiterin an der Michael-Ende-Schule. Als studierte Sonderpädagogin, sowie Haupt- und Realschullehrerin hat sie sich seit dem Beginn ihrer Zeit als Schulleiterin der Umsetzung von inklusiven Lernkonzepten an der Schule verschrieben. Im ersten Abschnitt bezieht sie sich zunächst allgemein auf ihr Verständnis von Inklusion.

> Interviewerin: Ok äh:m (.) […] können sie beschreiben wie die Lehrpersonen und SchülerInnen mit dem Thema Inklusion umgehen?
> Frau Wilhelm: Na für die Schülerinnen ist es was total Normales wenn man es nicht stigmatisiert dann kommt es auch nicht auf, also das ist n Irrglaube dass man dass man denkt ähm das äh: das zum Beispiel äh:m n schwerst mehrfach behindertes Kind im Rollstuhl mit Spastiken ne größere Aufmerksamkeit äh erweckt als wenn ich meine Brille aufsetze, sondern für die Kinder ist das ähm das ist das das Gleiche und wenn man äh von Natur aus und so ist es für die Kinder. von Natur aus damit umgeht, ähm und das als normal ansieht, es ist normal wenn der eine schreit und es ist aber auch normal wenn wenn jemand ähm der selektiven Mutismus zum Beispiel ähm hat. einfach nicht spricht. so und äh das wird ja nicht äh weiter bedacht. in in vielen Kontexten. und ähm diese Haltung die können die Erwachsenen gut von den Kindern lernen. (.) äh:m und so sind wir letztendlich vorgegangen, dass wir (.) ähm ein neues Normal gesetzt haben[4]
> [W1, Z. 64-76]

4 Im Rahmen des Beitrags wurde auf das Transkriptionssystem „Talk in Qualitative Social Resarch" (TiQ) zurückgegriffen.

doi.org/10.35468/6022-14

In der Erzählaufforderung wird Frau Wilhelm gebeten zu „beschreiben“, wie der Umgang von den Lehrkräften und Schüler*innen an ihrer Schule „mit dem Thema Inklusion“ ist. In dieser Formulierung wird Inklusion zunächst sehr formal als ein inhaltlich-abstrakter Gegenstand und als „Thema“ entworfen, zu dem sich die Akteur*innen ins Verhältnis setzen (müssen). In ihrer Antwort bezieht sich Frau Wilhelm zunächst nur auf einen Part der angesprochenen Akteur*innen, nämlich auf die Schüler*innen und nimmt in der Folge deren Perspektive ein. In der vorgenommenen Bewertung „was total Normales“ erscheint die Vielfalt von Ausgangsvoraussetzungen für Schüler*innen alltäglich, unstrittig und problemlos zu sein. Die Steigerung „total“ verstärkt den Eindruck, dass Inklusion an der Michael-Ende-Schule von den Schüler*innen nicht als Irritation oder Herausforderung gesehen wird, sondern – im Gegenteil – bereits umfänglich in die Alltagswahrnehmungen und -erfahrungen integriert zu sein scheint. Im Modus der Erzählung und Perspektivenübernahme von Frau Wilhelm dokumentiert sich eine Orientierung an einer Normalisierung und Entdramatisierung von Unterschieden. In der folgenden Beschreibung entwirft Frau Wilhelm einen Vergleich, der für sie die gelebte Normalität von Inklusion an ihrer Schule zum Ausdruck bringen soll. Ihrer Einschätzung zufolge ist es nicht so, dass ein „schwerst mehrfach behindertes Kind im Rollstuhl mit Spastiken“ von seinen Mitschüler*innen anders wahrgenommen werde, als sie als Person ohne sichtbare Einschränkungen (außer einer Brille). Mit der Formulierung „das istn Irrglaube“ platziert sie eine solche Differenzwahrnehmung im negativen Gegenhorizont und entwickelt stattdessen nachfolgend das Bild einer Alltäglichkeit von sehr lauten oder auch schweigenden Schüler*innen. In der Eröffnung dieser maximalen Kontraste und der Bezeichnung dieser als „normal“ entwirft Frau Wilhelm eine Schulkultur, die in einem sehr hohen Maße danach strebt, Differenzen als alltäglich und undramatisch zu sehen und diese gerade nicht als Abweichung zu labeln.

Die aufgerufene Haltung einer Normalisierung und Gleichwertigkeit von differenten Voraussetzungen ist aus ihrer Sicht etwas, das Erwachsene von Heranwachsenden lernen könnten. In dieser Bilanzierung zeigt sich eine interessante Umkehrung in der Perspektive auf Inklusion: Nach Frau Wilhelms Einschätzung könnten Kinder in viel umfassenderer Weise die Alltäglichkeit von Verschiedenheit anerkennen und sie seien in dieser Hinsicht vorbildhaft für die Erwachsenen. Zugleich bleibt Frau Wilhelm in der Darstellung dieser Haltung sehr allgemein und bezieht sich auf „Kinder“ und „Erwachsene“, spricht also nicht explizit von ihrem Lehrer*innenkollegium, sondern bezieht sich auf generelle Beobachtungen. In der Conclusio „so sind wir letztendlich vorgegangen, dass wir (.) ähm ein neues Normal gesetzt haben“ dokumentiert sich der schulische Anspruch einer Normalisierung und Entdramatisierung von Differenzen. Dass dies als Etablierung eines „neuen Normal“ sprachlich gerahmt wird, deutet daraufhin, dass die gelebte schulische Praxis einen transformatorischen Charakter haben soll und die Schule

doi.org/10.35468/6022-14

hier (auch gesellschaftlich) Vorreiterin sein will. Dadurch dass diese Haltung der Normalisierung von Differenzen als „neu“ („neues Normal“) eingeordnet wird, zeigt sich zugleich eine Orientierung an einer Innovativität und dem Setzen neuer Standards.

Diese Darstellung verweist auf eine schulkulturelle Rahmung, die mit hohen moralischen und gesellschaftlichen Ansprüchen verknüpft ist und in der die Schule – nach der Darstellung der Schulleiterin – darauf orientiert ist, Differenzen als alltäglich und nicht exklusionsrelevant zu betrachten, allen Schüler*innen gleiche Rechte zu gewähren und diese Haltung auch nach außen zu vertreten. Unter Bezug auf eine naturalistische Perspektive werden die Kinder in der Schule – aus der Perspektive von Frau Wilhelm – gewissermaßen in einen Urzustand zurückversetzt, der frei von Benachteiligungsmechanismen ist.

Im weiteren Verlauf des Interviews wird Frau Wilhelm darum gebeten, die „Umsetzung des Inklusionskonzepts […] im Rahmen des Distanzlernens“ zu beschreiben und sich insofern dazu zu positionieren, wie an ihrer Schule das Lernen zuhause umgesetzt wird.

> Frau Wilhelm: (2) Also im Moment ist es ähm so dass wir ähm im Distanzlernen ist es ähm hats ne besondere Brisanz. das ist tatsächlich so, we:il wir ähm (.) natürlich viel auf digitale Medien setzen also wir haben Padlets ähm die bestückt werden mit denen die Kinder arbeiten. ähm wir habe:n morgens immer einen digitalen Morgenkreis den die Kollegen mit ihren Klassen machen und es gibt auch eine digitale Lernzeit von 10 bis halb 12. (.) arbeiten alle Kinder zuhause (.) und ähm und haben parallel letztendlich ähm ihren PC an und können Fragen stellen oder sich untereinander auch ähm Antworten geben. natürlich ist das äh für für unsere Zielgruppe der Kinder die besondere äh Haptik benötigen. (.) äh ist das ne Schwierigkeit. ähm das sind zur Zeit ähm die Schulbegleitungen oder Schulassistenzen oftmals in einer eins zu eins Situation im Elternhaus und äh sind dort auch im Homeschooling ähm eingebunden. und äh nehmen dann aber auch teil. haben dann aber andere äh ähm Inhalte /Räuspern/ so das wir da nicht am gleichen Gegenstand arbeiten können. das klappt im Moment nicht sondern da äh (.) sind dann ähm ja besondere Sachen vorbereitet
>
> [W2, Z. 50-63]

Unter dem Verweis „hats ne besondere Brisanz“ wird auf die Aktualität, aber auch die Herausforderung der Umsetzung eines inklusiven Anspruchs, also der Gleichwertigkeit von Differenzen im Kontext des Distanzlernens verwiesen. Im Rahmen einer kollektiven Anstrengung „we:il wir ähm (.) natürlich viel auf digitale Medien setzen“ wird der Modus des Fernunterrichts beschrieben und die Nutzung digitaler Kommunikationsmöglichkeiten herausgestellt. Unter Verweis auf eine ritualisierte Praxis „wir habe:n morgens immer einen digitalen Morgenkreis den die Kollegen mit ihren Klassen machen“ wird auf gemeinsame schulübergreifende Routinen verwiesen, die im Kontext des Distanzlernens etabliert worden sind. Im Modus der Erzählung von Frau Wilhelm dokumentiert sich die Darstellung einer gewissen Reibungslosigkeit in den neuen Abläufen.

Für die Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen sei die Situation zwar dennoch mit einer „Schwierigkeit" verbunden, die vor allem daraus resultiere, dass diese Kinder eine besondere Haptik benötigen. Unter Verweis auf die Unterstützung von „Schulbegleitungen oder Schulassistenzen" geht Frau Wilhelm hier auf die individuelle Differenzierung im Rahmen des Distanzlernens ein – und dokumentiert damit eine Orientierung an pragmatischer Problemlösung, Ritualisierung und Individualisierung. Mit Bezug darauf, dass für diese Gruppe „besondere Sachen" vorbereitet werden, legitimiert sie, dass die Schüler*innen im Rahmen des Fernunterrichts nicht am gleichen Gegenstand arbeiten. Insgesamt zeigt sich im Modus der Darstellung ein schulkultureller Orientierungsrahmen, der auf eine hohe Sensibilität für die verschiedenen Ausgangsvoraussetzungen der Schüler*innen ausgerichtet ist. Zugleich wird durch die auf eingeschliffene Reibungslosigkeit ausgerichtete Erzählung, in der es keine größeren Hindernisse zu geben scheint, zum Ausdruck gebracht, dass alle Kinder beim Fernunterricht erreicht und unterstützt werden können. Der gemeinsame digitale Morgenkreis wird hier als verlässliche Kontinuität („immer") und feste Lernzeit gerahmt, die den Kindern einen strukturierten Tagesablauf ermöglichen soll. Insgesamt gibt es ein starkes Streben nach der Etablierung von inklusiver Beschulung als neue Alltäglichkeit sowie dem Einsatz neuer Medien. Der schulkulturelle Orientierungsrahmen ist insofern auf die Alltäglichkeit und Normalisierung von Unterschieden in der konkreten Praxis sowie auf die Vermeidung von Exklusions- und Ausschlusserfahren bei Schüler*innen ausgerichtet.
Ergänzend zu dieser Perspektive von Frau Wilhelm, die exemplarisch für den schulkulturellen Orientierungsrahmen steht, wird die Perspektive von Frau Trauhe rekonstruiert. Da sich die Schulkultur auch in der „handelnde[n] Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit übergreifenden, bildungspolitischen Vorgaben" (Helsper 2008, S. 66) herausbildet, wird hier die Perspektive der Lehrerin hinzugezogen, die zeigt, wie die „spezifischen Möglichkeitsräume des Handelns" (ebd., S. 67) von ihr gedeutet werden. Die Position der Lehrerin Frau Trauhe wird hier also in Bezug auf die Passung zur dominanten schulkulturellen Perspektive hinterfragt.

4.2 Positionierung der Klassenlehrerin Frau Trauhe: „das haben wir einfach adaptiert für den Zoomunterricht"

Frau Trauhe ist zum Zeitpunkt des Interviews 41 Jahre alt und Klassenlehrerin der 3. Klasse der Michael-Ende Schule. Zu Beginn des Distanzunterrichts im März 2020 waren ihre Schüler*innen in der ersten Klasse. In folgendem Ausschnitt schildert sie, wie sie das Distanzlernen erlebt hat.

doi.org/10.35468/6022-14

> Interviewerin: Es hat ja während der Zeit sozusagen m- m- musste ja auch Wissen vermittelt werden […] wie hat das denn aus ihrer Sicht äh funktioniert wie wie haben sie das wahrgenommen d- den Unterricht mit den Kindern?
>
> Frau Trauhe: Das war halt völlig anders also wenn man- ich hatte ne erste Klasse zu dem Zeitpunkt (.) Erstklässler und Zoomunterricht //ja// habe ich erstmal gedacht das passt überhaupt nicht zusammen //@(.)@// und habe mich auch da geirrt. denn wie gesagt Kinder sind sehr flexibel und lernen viel schneller als Erwachsene @(.)@ //mhm// und ähm wir hatten vorher schon sehr stark ritualisierte Unterrichtskonzepte //mhm// mit Metacomsymbolen für jeden nachvollziehbar der in der Klasse ist //ja// auf jedem Niveau und das haben wir einfach adaptiert für den Zoomunterricht. (.) und haben das ausprobiert und haben auch da Morgenkreise gehabt Anfangskreise //super// und haben ritualisierte Abläufe einfach wieder genommen für den- für ein anderes Setting //mhm// und das hat super funktioniert, weil das ist ja bekannt Kinder die immer ritualisiert arbeiten die können dieses Ritual ganz schnell adaptieren auf andere Situationen das ist gar kein Problem //mhm// und das war auch da so, also diese mit dem gegenseitig dran nehmen Schülerketten bilden alle sind leise halten sich an die Gesprächsregeln wenn man das schon vorher gemacht hat war das in Corona und in Zoom kein Problem. wenn man das erst aufbauen musste war's sicherlich schwer. […] wir wussten wir müssen ja jeden mitnehmen und haben überlegt wie machen wir das, ne Stunde auf den Bildschirm gucken war klar das das nicht geht //mhm// also haben wir (.) n Morgenkreis gemacht n Morgenritual //mhm// mit allen Drum und Dran auch mit Bewegungsspielen […] zum Beispiel jeder holt jetzt n Kochlöffel n blauen Bleistift, //@(.)@// was auch immer das war sehr lustig, genau sofort auflockernd alle hatten Spaß […]
>
> [TR-1, Z. 452-483]

Auf die Frage danach, wie die Wissensvermittlung im Fernunterricht „funktioniert" hat und wie sie dies wahrgenommen hat, beginnt Frau Trauhe ihre Beschreibung mit einer grundlegenden Differenzwahrnehmung in Bezug auf die Zeit vor dem Distanzlernen („das war halt völlig anders"). In ihrer anfänglichen Einschätzung, dass „Erstklässler und Zoomunterricht […] überhaupt nicht zusammen [passen]" dokumentiert sich ihre Skepsis, ob das Lernen mit Grundschüler*innen über digitale Medien funktionieren kann. Auffällig ist, dass sie die Wissensvermittlung während des Fernunterrichts sofort mit der Anwendung „Zoom" in Verbindung bringt und damit auf den digital gestützten synchronen Unterricht verweist. In der weiteren Narration wird die erste Sichtweise aufgrund der späteren Erfahrungen als falsch beschrieben („habe mich auch da geirrt") und durch eine eigentheoretische Betrachtung untermauert. In der generalisierten Auffassung, „Kinder sind sehr flexibel und lernen viel schneller als Erwachsene" dokumentiert sich ein imaginäres Schüler*innenbild vom kompetenten, anpassungsfähigen Kind, das sich auch die Handhabung digitaler Medien schnell – viel schneller als Erwachsene – aneignen kann. Auf der Ebene der Schulkultur dokumentiert sich damit ein sekundärer Schüler*innenhabitus (Helsper et al. 2013), der Kinder in einem reformpädagogischen Sinne als autonome, lernbereite und auffassungsbegabte Schüler*innen entwirft.
In der weiteren Schilderung wird auf den Prozess der Adaption von vorher bereits bekannten „stark ritualisierten Unterrichtskonzepten" auf das digitale Setting

doi.org/10.35468/6022-14

Bezug genommen. In der Schilderung von Frau Trauhe dokumentiert sich, dass die Frage der Vermittlung gar nicht vordergründig im Raum stand, sondern es vor allem um das Anknüpfen an bekannte Rituale und das Schaffen von Strukturen ging. Der gemeinsame Morgenkreis mit allen Schüler*innen, auf den hier verwiesen wird, dient sowohl der Vergemeinschaftung als auch der Partizipation: Alle sehen und beteiligen sich („Schülerketten bilden", „alle […] halten sich an die Gesprächsregeln") und erfahren damit bekannte Rituale im digitalen Raum. In der Beschreibung „das haben wir einfach adaptiert für den Zoomunterricht" dokumentiert sich eine gewisse unkomplizierte Selbstläufigkeit und kollektive Anpassungsbereitschaft, die hier nach außen gezeigt wird.
Zugleich deuten sich hier Differenzierungen und Anpassungen mit dem Ziel der Partizipation von allen Schüler*innen an: zum einen waren die Unterrichtskonzepte mit bildlichen Metacomsymbolen versehen, die für jeden nachvollziehbar waren, zum anderen musste der digitale Morgenkreis so gestaltet sein, dass jeder ‚mitgenommen' werden kann. Dafür wurden „Bewegungsspiele" etabliert, die einen Gegenentwurf zur gemeinsamen ritualisierten kognitiv ausgerichteten Lernzeit darstellen sollten. In dem Bezug auf das Spielerische dokumentiert sich das Streben, eine Zwanglosigkeit, Lockerheit und auch Leichtigkeit in den digitalen Morgenkreis und das Lernen zuhause zu integrieren. Mit der Bilanzierung „alle hatten Spaß" wird auf eine kollektives und positives Gemeinschaftserlebnis referiert, das alle Kinder umfasst und zugleich einen Kontrast zur möglichen Last und Schwere des Distanzlernens bildet.
Im weiteren Verlauf schildert Frau Trauhe, wie die Lernzeit im Rahmen des Morgenkreises nach den Bewegungsspielen strukturiert war.

> Frau Trauhe: und dann sind die Kinder in die Lernzeit gestartet. […] und dann waren unser Team also wir waren zu viert, meistens online //mhm// haben auch noch n Breakoutroom gehabt für Einzelgespräche für Schreibgespräche zum Beispiel oder //mhm// sowas in die Richtung, und dann haben die Kinder fünfundvierzig Minuten Arbeitszeit gehabt mussten aber nicht ihren Bildschirm anlassen […] Wir warn die ganze Zeit da, also wenn jemand Fragen hatte […] waren wir da […] und dann haben wir nach den fünfundvierzig Minuten nochmal so eine Reflektionsrunde gemacht wie hat das geklappt, wie leicht fällt es dir wie schwer fällt es dir was hast du heute gelernt warum ist das wichtig […] ich glaube dass uns das als Kollegium und als Klassenteam sehr geholfen hat dass wir vorher schon ein individualisiertes Lernkonzept hatten (1) darauf konnten wir einfach zurückgreifen, (2) und es war schon da und es war fertig und es war leicht zu digitalisieren
>
> [TR-2, Z. 489-514]

In dieser Schilderung der Praxis des Distanzlernens dokumentiert sich, dass der digitale Morgenkreis in der ersten Klasse einen starken Ritualcharakter hatte und den Schüler*innen vor allem vermitteln sollte, dass die Lehrkräfte weiterhin anwesend und ansprechbar waren („wir warn die ganze Zeit da") und auch für individualisierte Beratungen („Breakoutroom für Einzelgespräche") zur Verfügung

doi.org/10.35468/6022-14

standen. Auffällig ist, dass auch die Lehrkraft, wie die Schulleitung, vor allem im kollektiv-vergemeinschaftenden Modus („wir") spricht.
In diesen Beschreibungen dokumentiert sich die Orientierung der Lehrerin, dass das digitale Lernen durch das Festhalten an bekannten Strukturen und die gemeinschaftliche Anstrengung der Anpassung an das digitale Setting gut und problemlos zu bewältigen war. Dabei dominiert ein Modus der Darstellung einer gewissen Reibungslosigkeit, in der es eine Omnipräsenz der verantwortlichen Lehrkräfte gab („die ganze Zeit da"). Im positiven Gegenhorizont steht damit das Etablieren von festen Strukturen und das Schaffen von Momenten der Integration und Ausgelassenheit durch gemeinsame Spiele und fröhliches Miteinander. Die Bewegungsspiele werden hier zum Inklusionsfaktor und entlasten die nachfolgende individuelle Lernzeit. Insgesamt zeigt sich in der Orientierung der Lehrerin ein positiv gerahmtes Bild vom Kind und seinen Lernfähigkeiten: Im Kontext des digitalen Lernens kommt es auch zu gemeinsamen Lernprozessen in Bezug auf die Anwendung von digitalen Medien. Das bedeutet auch, dass in der impliziten schulischen Anerkennungsordnung die Schüler*innen als hoch anpassungsfähige Akteur*innen und auch als ‚kleine Expert*innen' angesehen werden. Darin zeigt sich eine ausgeprägte Passung zum schulkulturellen Orientierungsrahmen.

4.3 Positionierung des Schülers Fritz aus der 3. Klasse: „das war s-s-sehr gut"

Abschließend soll noch knapp die Positionierung des Schülers Fritz aus der 3. Klasse hinzugezogen werden, um die soziale Praxis des Distanzlernens an der Michael-Ende-Schule auch aus Schüler*innenperspektive zu beleuchten und seine Passung zum schulkulturellen Orientierungsrahmen zu analysieren. Fritz ist zum Zeitpunkt des Interviews 8 Jahre alt und besucht die 3. Klasse der Michael-Ende-Schule. Frau Trauhe ist seine Klassenlehrerin und er gehört zu denjenigen Schüler*innen, die im März 2020 zu Beginn des Distanzlernens die erste Klasse besucht haben. Fritz ist ein Kind mit Trisomie 21 und diagnostiziertem Förderbedarf im sozial-emotionalen Bereich. Er lebt zusammen mit seinen Eltern und seinen drei Schwestern in der Nähe der Michael-Ende-Schule. Sein Vater ist Lehrer, seine Mutter absolviert ein Weiterbildungsstudium. Noch relativ am Anfang des Interviews wird er gebeten, zu erzählen, wie es für ihn zuhause war, als die Schulen im ersten Lockdown geschlossen waren.

doi.org/10.35468/6022-14

> Fritz: […] und: am zuhause hab ich mehr auszuruhen, u- u- dann h-h-ham wa bei (.) bei Mamas Tablet i-immer bei Zoom das alles gemacht.
>
> Interviewer: ihr habt das Zoom alles //ja// gemacht? den Unterricht?
> Fritz: ja.
>
> […]
>
> Interviewer: woher wusstest du das denn wie das funktioniert mit Zoom? hat dir das wer beigebracht?
>
> Fritz: ja.
>
> Interviewer: Wer denn?
>
> Fritz: Frau Trauhe
>
> Interviewer: Frau Trauhe? wie hat die das gemacht?
>
> Fritz: d-a musst man i-i-immer ans ran kommen (3) //ja// und dann m- muss man alles sehr anmachen w-w-was h-heute m-oarhen morgen dies dies dies macht haben //mhm// (.) un dann kommn die andern dran. //ja// und (.) ge- t (.) wir w-was lernen. //ja// (3) mit mein Mama. (3) u- und das war s-s-sehr gut.
>
> [KU, Z. 70-85|

Zunächst bezieht sich Fritz in seiner Erfahrungsschilderung auf den zusätzlichen Freizeitgewinn durch den Fernunterricht und die damit verbundenen Möglichkeiten der Entspannung („mehr auszuruhen“). Die geringere Regulierung in der persönlichen Freizeitgestaltung wird ergänzt durch die strukturgebende Funktion, die der digitale Unterricht einnimmt („i-immer bei Zoom das alles gemacht“). Die allumfassende und zeitlich überdauernde Erfahrung des Zoom-Unterrichts („immer“) ist zugleich an die Unterstützung durch die Mutter („bei Mamas Tablet“) geknüpft und verweist auch darauf, dass bei ihm ausreichend technische Ressourcen zur Verfügung stehen. In der Orientierung von Fritz ist es daneben auch die Lehrerin, die ihm die grundlegenden Funktionen von Zoom erklärt hat („Frau Trauhe“) und damit seine Partizipation ermöglicht. Mit „ran kommen“ und „anmachen“ bezieht er sich auf den Bildschirm, der ihn nun von seinen Mitschüler*innen trennt und das Mikrofon und die Kamera („alles“), die er „anmachen“ muss, um sich mit ihnen auszutauschen. In seiner Schilderung erwähnt er sowohl die Vielfalt dessen, was die Klasse über Zoom bereits gemacht hat („dies dies dies macht haben“) als auch das Kollektiv seiner Klasse („komm die andern dran“). Er bestätigt die Möglichkeit, über Zoom zu lernen („und (.) ge-t“) und rahmt auch dies als kollektives Erfolgserlebnis innerhalb der Klasse („wir was lernen“). Zugleich nimmt er dabei auch auf die unterstützende Rolle seiner Mutter Bezug „mit mein Mama“, die unmittelbar mit seiner Lernerfahrung verknüpft zu sein scheint.

Darin dokumentiert sich einerseits die Erfahrung einer Zugehörigkeit innerhalb der Klasse und der Lernzuwachs durch Frau Trauhes Intervention, andererseits aber auch die hohe Bedeutsamkeit der Mutter, die hier nicht nur ihre technischen

doi.org/10.35468/6022-14

Ressourcen in Form des Tablets zur Verfügung stellt, sondern den digitalen Unterricht ihres Sohnes auch zeitlich mitzugestalten und ihm helfend zur Seite zu stehen scheint. „mit mein Mama" impliziert hierbei, dass – obwohl Frau Trauhe die grundlegenden Funktionen des Geräts und der Anwendung vermittelt zu haben scheint – die familiäre Unterstützung für Fritz eine nicht wegzudenkende Rolle gespielt hat.
In der individuellen Bilanzierung „das war sehr gut" dokumentiert sich die positive Rahmung des Distanzlernens über Zoom und das Erfahren von Zugangsmöglichkeiten, Leistungszuwachs und individueller Anerkennung. Zugleich tauchen Frau Trauhe und seine Mutter als Unterstützerinnen seiner Teilhabe auf und ermöglichen ihm so Erfahrungen der Inklusion und Zugehörigkeit.

4.4 Schulkulturelle Rahmung und Passungsverhältnisse

Die Analyse hat gezeigt, dass der schulkulturelle Orientierungsrahmen der Michael-Ende-Schule in hohem Maße auf die Normalisierung von Differenzen und die Gewährung von gleichen Partizipations- und Zugangschancen für alle Schüler*innen ausgerichtet ist. Moralische Anerkennung im Sinne der Zuerkennung gleicher Rechte (Kramer 2015, S. 30) wird als Normalität gerahmt und ist an den proklamierten Anspruch eines diskriminierungsfreien Miteinanders geknüpft. Zugleich werden in der Selbstdarstellung individuelle Anerkennungserfahrungen durch ein Eingehen auf spezifische Formen der Differenzierung (wie etwa Lernbegleiter*innen) ermöglicht. Im positiven Gegenhorizont steht damit die Zugehörigkeit und Bildungsteilhabe aller Schüler*innen. Eine hohe Homologie zu diesem schulkulturellen Orientierungsrahmen weisen die Orientierungen der Lehrerin Frau Trauhe und des Schülers Fritz auf. Passförmig zu dem schulkulturellen Entwurf rahmt Frau Trauhe die Umstellung auf digitales Lernen als kollektive Anstrengung und kollektiven Erfolg und verbürgt die eingeführte ritualisierte Praxis des Morgenkreises. Darin dokumentiert sich ein „konjunktiver Erfahrungsraum" (dazu auch Pallesen & Matthes 2020, S. 98) der Übernahme ritualisierter Abläufe in den neuen digitalen Alltag, der zugleich von der Darstellung einer Reibungs- und Problemlosigkeit geprägt ist. Auch der Schüler Fritz rahmt seine Erfahrungen während des Zoom-Unterrichts als sehr gut, in seiner Erzählung dokumentiert sich ein Zugehörigkeitsgefühl auf der Ebene der individuellen Anerkennung. Er verbürgt damit das proklamierte Zugehörigkeitsgefühl und definiert sich als Teil seiner Klasse.

doi.org/10.35468/6022-14

5 Komparation, Diskussion und Ausblick

Betrachtet man die schulkulturelle Ordnung und die „Anerkennungsarenen“ (Helsper 2008, S. 77) der Akteur*innen in ihrer Relationierung, so wird deutlich, dass an der Michael-Ende-Schule vor allem diejenigen Schüler*innen Wertschätzung erfahren, die sehr selbstständig sind und über eine hohe Diversitätskompetenz verfügen und dadurch zur Normalisierung von Differenz beitragen. Der Schüler Fritz beansprucht in gewisser Weise diese implizite Normalitätsvorstellung und das Versprechen individueller Anerkennung für sich, da er mit seinem Förderbedarf zu denjenigen Schüler*innen gehört, die besondere Unterstützung benötigen. Obwohl sich damit eine hohe Passung andeutet, gibt es daneben möglicherweise auch Schüler*innen, die dieses Ideal der Gleichwertigkeit der Ausgangsvoraussetzungen nicht in diesem Maße teilen. Denn auch in Schulkulturen, die von einer hohen Empathie, Wertschätzung und Toleranz geprägt sind, kann es zu sowohl zu Passungsproblematiken mit den habituellen Orientierungen von einzelnen Schüler*innen oder Lehrkräften kommen als auch zu etikettierenden Peerdynamiken und Missachtungstendenzen (Helsper 2015, S. 452ff.).

In einer Komparation mit anderen inklusiven Schulkulturen im Kontext des Distanzlernens wird deutlich, dass durch das Anlegen von impliziten und kontrastierenden Vergleichshorizonten (Bohnsack et al. 2019, S. 30f.) zentrale Spezifika von Grundschulkulturen herausgearbeitet werden können. Vergleicht man die Schulkultur an der Michael-Ende-Schule etwa mit der Schulkultur an der Grundschule Tiefenfeld, die in einem städtischen Randbezirk platziert ist (Kowalski 2021a) so zeigt sich, dass hier von Seiten der Schulleitung auf die Anforderung der Etablierung von Fernunterricht eher in einem passiv-abwartenden Modus reagiert wird, keine digitalen Kommunikations- und Unterrichtsformate etabliert und während des ersten dreimonatigen Lockdowns auch nicht alle Schüler*innen überhaupt erreicht werden (ebd.). Als Kontrastierungshorizonte deuten sich hier vor allem drei Aspekte an: 1) Das Erkennen einer eigenen Gestaltungsrolle der Schulleitung und des Kollegiums, die mehr oder weniger stark wahrgenommen und genutzt wird, 2) Die Mobilisierung von eigenen Ressourcen zur Schaffung von neuen, auch digital gerahmten Unterrichts- und Kommunikationsmöglichkeiten bzw. ein eher ressourcenschonendes Abwarten und Auf-Sicht-fahren, 3) Die Gestaltung der Beziehung zu den Schüler*innen und die Erreichbarkeit während des Distanzlernens. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Schulkultur der Michael-Ende-Schule als eine auf Partizipation, Zugehörigkeit und ritualisierte Abläufe ausgerichtete Schulkultur begreifen, in der die Schulleiterin Frau Wilhelm ihre gestaltende Position erkennt, die Lehrkräfte mit einbindet und alle darum bemüht sind, die Einbindung aller Schüler*innen (auch im multiprofessionellen Team) zu ermöglichen, was zugleich im Sinne des inklusiven Anspruchs als normal angesehen wird. Der digitale Unterricht bestand in der Michael-Ende-Schule vor allem

doi.org/10.35468/6022-14

in der Etablierung der ritualisierten Praxis des Morgenkreises in Form einer synchronen Videokonferenz, in der sich die Kinder sehen und positive Erfahrungen der des Spiels und des gemeinsamen Lernens teilen. Das bedeutet auch, dass die Imitation der Klassensituation im digitalen Morgenkreis im Vordergrund stand und das Hauptaugenmerk darauf lag, die Kinder sowohl individuell als auch als Kollektiv abzuholen und zu erreichen.

Im Kontext des Distanzlernens scheint genau diese Form der individuellen Teilhabe wichtig zu sein und eine hohe Bedeutung für die Zufriedenheit und den Lernerfolg von Schüler*innen zu haben (Huber & Helm 2020). Gerade multiprofessionelle Teams und die Kooperation im Kollegium erweisen sich dabei, wie bisherige Studien gezeigt haben, als bedeutsam für die Planung eines inklusiven Settings: Für Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf stellen Unterstützungssysteme wie eine Schulassistenz oder Gehörlosen- und Blindenpädagog*innen aber auch das Elternhaus wichtige Hilfen zur Partizipation am Fernunterricht dar (Besic & Holzinger 2020; Casale et al. 2020). Der Schüler Fritz scheint in dieser Hinsicht privilegiert zu sein, da seine Eltern über ausreichend ökonomisches und kulturelles Kapital verfügen, um ihn in dieser Situation zu unterstützen.

Da die jeweilige Schulkultur eine bestimmte Anerkennungsordnung zum Ausdruck bringt, die im vorliegenden Fall diversitätssensiblen Schüler*innen und Schüler*innen mit Förderbedarf Erfahrungen von Teilhabe und Zugehörigkeit verspricht, bedarf es auch weitergehender Analysen dahin, wie schukulturell mit Risiken der Exklusion an Grundschulen im Kontext des Distanzlernens umgegangen worden ist.

Literatur

Besic, Edvina & Holzinger, Andrea (2020). Fernunterricht für Schüler*innen mit Behinderungen: Perspektiven von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 3. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/580. Zugegriffen: 08.Februar 2022.

Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.

Bohnsack, Ralf, Hoffmann, Nora Friederike & Nentwig-Gesemann, Iris (2019). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Anne-Christin Schondelmayer, Kevin Stützel, & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM),* H. 1. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e. V. (ces), S. 17-50

Casale, Gino, Börnert-Ringleb, Moritz & Hillenbrand, Clemens (2020). Fördern auf Distanz? Sonderpädagogische Unterstützung im Lernen und in der emotional-sozialen Entwicklung während der COVID-19 bedingten Schulschließungen 2020 gemäss den Regelungen der Bundesländer. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 71*, S. 254-267.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2021). Stellungnahme der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe: Grundschulbildung unter den Bedingungen einer Pandemie – und danach.https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2021_GSF_Stellungnahmepapier_Pandemie.pdf. Zugegriffen: 09. August 2022.

doi.org/10.35468/6022-14

Dreer, Benjamin & Kracke, Bärbel (2020). Lehrer*innen im Corona Lockdown 2020. Umgang mit der Distanzbetreuung im Spannungsfeld von Anforderungen und Ressourcen. In Christian Reintjes, Raphaela Porsch & Grit im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen* (S. 45-62). Münster, New York: Waxmann.

Fickermann, Detlef & Edelstein, Benjamin (Hrsg.) (2020). „Langsam vermisse ich die Schule…" Schule während und nach der Corona-Pandemie. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis (16).* Münster, New York: Waxmann.

Glaser, Barney G., Strauss, Anselm L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Goldan, Janka, Geist, Sabine & Lütje-Klose, Birgit (2020). Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, *Beiheft 16,* S. 189-201.

Hansen, Julia, Klusemann, Uta & Hanewinkel, Reiner (2020). Stimmungsbild: Lehrergesundheit in der Corona-Pandemie. Kiel: Institut für Therapie und Gesundheitsforschung. https://www.praeventionsradar.de/downloads/ Ergebnisbericht_LeGu_2020.pdf. Zugegriffen: 08. Februar 2022.

Hascher, Tina, Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2021). Schulklima und Schulkultur. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S.1-30). Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, Werner (2008). Schulkulturen. Die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik, 54* (1), S. 63-80.

Helsper, Werner (2015). Schulkultur revisited. Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 447-500). Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, Werner, Böhme, Jeanette, Kramer, Rolf-Torsten & Lingkost, Angelika (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktion zur Schulkultur 1*. Opladen: Leske + Budrich.

Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten, Thiersch, Sven (2013). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS.

Huber, Stephan Gerhard & Helm, Christoph (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen. Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In Detlef Flickermann & Benjamin Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisse ich die Schule…" Schule während und nach der Corona-Pandemie. Die Deutsche Schule, Beiheft 16 (S. 37-60). Münster & New York: Waxmann.

Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2011). „Qualitative Mehrebenenanalyse" als triangulierendes Verfahren. Zur Methodologie von Mehrebenendesigns in der qualitativen Sozialforschung. In Jutta Ecarius & Ingrid Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 109-134). Opladen: Budrich.

Klein, Werner (2020). Schulschließungen als Chance begreifen. Lernkultur in Krisenzeiten. *Lehren und Lernen, 64* (4), S. 4-6.

Kowalski, Marlene (2021a). Umgangsweisen mit den Schulschließungen und dem ‚Homeschooling' im Kontext der Corona-Pandemie – Orientierungen von Schulleitungen inklusiver Grundschulen zum Lernen auf Distanz. *QfI – Qualifizierung für Inklusion, 3*(1).

Kowalski, Marlene (2021b). „wir sitzen jetzt alle in einem Boot" – Distanzlernen an inklusiven Grundschulen aus der Perspektive von Schulleitungen: Empirische Ergebnisse aus einer Studie zur Schulkultur an Grundschulen in Zeiten der Corona-Pandemie. *Zeitschrift für Inklusion*. Abgerufen von https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/617. Zugegriffen: 29.12.2022.

Kowalski, Marlene, Bauer, Tobias & Matthes, Dominique (i. d. B./2023). Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode. Ergebnisse und Perspektiven aus einem Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes

doi.org/10.35468/6022-14

(Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 169-188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kramer, Rolf-Torsten (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“. Rekonstruktionen zur Schulkultur II*. Opladen: Leske + Budrich.

Kramer, Rolf-Torsten (2015). Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche' Umbauten durch Werner Helsper. In: Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 23-47). Wiesbaden: Springer VS.

Pallesen, Hilke & Matthes, Dominique (2020). „Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte“. (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biographie und Schulkultur. Eine exemplarische Fallstudie. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 9*, S. 95-109.

Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* [5., überarb. u. erw. Aufl.]. Berlin & Boston: de Gruyter.

Reckwitz, Andreas (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück.

Reintjes, Christian, Porsch, Raphaela & im Brahm, Grit (2021). Lehren aus der Corona-Krise für Schule und Hochschule. *Journal für LehrerInnenbildung, 21* (2), S.16-25.

Strohbücker, Jan (2021). Herausforderungen und Belastungen für LehrerInnen durch die Schulschließung im Zuge der Corona-Pandemie - Eine qualitative Untersuchung. Unveröffentlichte Masterarbeit, vorgelegt an der Universität Hildesheim.

Unger, Valentin, Krämer, Yoka & Wacker, Albrecht (2020). Unterricht während der Corona-Pandemie: Ein Vergleich von Schülereinschätzungen aus Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen im Kontext sozialer Heterogenität. *Zeitschrift für Schul- und Professionalitätsentwicklung, 2* (6), S. 85-99.

Wacker, Albrecht, Unger, Valentin & Rey, Tom (2020). „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“ Befunde einer Schüler*innenbefragung zum „Fernunterricht“. In Detlef Flickermann & Benjamin Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisse ich die Schule…“ Schule während und nach der Corona-Pandemie*. Die Deutsche Schule, Beiheft 16, S. 79-94. Münster, New York: Waxmann.

doi.org/10.35468/6022-14

Thorsten Hertel

Rahmungen aufbrechen? Rekonstruktionen zu pädagogischer Wahrnehmungspraxis und den Spielräumen ihrer Reflexion

Zusammenfassung

Pädagogische Praxis impliziert stets spezifische Wahrnehmungen, die pädagogische Professionelle auf ihre Schüler*innen richten. Auch vor dem Hintergrund der hohen Relevanz pädagogischer Wahrnehmungspraxis für die Reproduktion von Differenz und Ungleichheit nimmt die Forderung nach deren (selbst-)kritischer Reflexion mittlerweile einen bedeutenden Stellenwert in bildungspolitischen wie pädagogischen Fachdiskursen ein. Der Beitrag rekonstruiert pädagogische Wahrnehmungspraxen im Kontrast zweier Schulen, die in deprivierten Stadtvierteln deutscher Großstädte liegen und überwiegend von Schüler*innen aus marginalisierten Milieus besucht werden. Ausgehend vom praxeologisch-wissenssoziologischen Konzept der Rahmungsmacht wird nach der Struktur fremdrahmender Wahrnehmungen als Teil pädagogischer Praxis sowie nach den Spielräumen ihrer Reflexion gefragt.

Schlagwörter

Wahrnehmungspraxis, Differenz, Reflexion, Rahmungsmacht

Abstract

Breaking open Frames? Reconstructing the Perception of Pedagogical Practices, and the Scope of Reflecting on These Practices

Pedagogical practices always imply specific perceptions that pedagogical professionals direct toward their students. With regard to the high relevance that pedagogical perceptions have for the potential reproduction of differences and inequalities, professional and political discourses have placed increased emphasis on the demand for (self-)critical reflection on these perceptions. The present article reconstructs pedagogical practices of perceptions within two different schools, both of which are situated in deprived neighborhoods in major German cities and are predominantly attended by students from marginalized milieus. From the standpoint of the praxeological sociology of knowledge, the

doi.org/10.35468/6022-15

article applies the concept of framing power (Rahmungsmacht), sheds light on the structure of perceptions of external framing, and discusses the potentials and limitations of reflecting on these perceptions.

Keywords
practice of perception, difference, reflection, framing power

1 Einleitung

Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass pädagogische Handlungspraxis von Wahrnehmungen, die pädagogische Professionelle auf ihre Schüler*innen richten, unterlegt ist, und dass diese Wahrnehmungsweisen mit Konstruktionen sozialer Differenz verwoben sind. Auch dieser Verwobenheit von pädagogischer Wahrnehmung und Differenzproduktion dürfte es geschuldet sein, dass die reflexive Bezugnahme auf das eigene Wahrnehmen zunehmend als Anforderung an pädagogische und schulische Praxis formuliert wird. Der vorliegende Beitrag setzt sich vor diesem Hintergrund rekonstruktiv mit pädagogischen Wahrnehmungspraxen und den Spielräumen ihrer Reflexion im Kontext von Schule auseinander. Hierzu schließt er an das praxeologisch-wissenssoziologische Konzept der ‚Rahmungsmacht' (Bohnsack 2017, 2020) an, mit dem pädagogische Wahrnehmungen als Formen der organisationalen Fremdrahmung betrachtet werden. Dabei verortet sich der Beitrag übergreifend in der Tradition einer dokumentarischen Schul- und Schulentwicklungsforschung, deren Potentiale gerade darin bestehen, schulische Praktiken, Prozesse und Routinen sowie die diesen zugrundeliegenden Formen des Wissens systematisch zu rekonstruieren (Bauer et al. 2020, S. 351) und dabei die Bedeutung impliziter Wissensbestände und ihrer handlungsleitenden Wirkung abseits und ‚unterhalb' expliziter Normen, Programmatiken und Intentionen zu beleuchten (Kramer 2021; Paseka & Hinzke 2021).
Der Beitrag ist in insgesamt fünf Abschnitte gegliedert. Auf die Einleitung folgt zunächst (Kap. 2) eine kurze Auseinandersetzung mit der Forschung zu Wahrnehmungspraxis und Differenzkonstruktionen in der Schule, wobei erstens (Kap. 2.1) einschlägige Befunde kursorisch umrissen werden, bevor zweitens (Kap. 2.2) auf die programmatische Forderung der Reflexion von Wahrnehmungspraxen und Differenzkonstruktionen eingegangen wird. Sodann (Kap. 3) wird in einer praxeologisch-wissenssoziologischen Wendung der Begriff der Rahmungsmacht ausdifferenziert, um auf diese Weise die Verankerung von pädagogischen Wahrnehmungspraxen und Differenzkonstruktionen in der Schule sowie den Begriff der Reflexion theoretisch greifen zu können. Schließlich folgen (Kap. 4) kontrastive Rekonstruktionen, die zeigen, wie spezifische Ausprägungen fremdrahmender Differenzkonstruktionen an zwei unterschiedlichen Einzelschulen prozessieren und dabei unterschiedliche Spielräume der Reflexion aufweisen. Die Frage nach

doi.org/10.35468/6022-15

den Möglichkeiten und Grenzen der reflexiven Bezugnahme auf fremdrahmende Wahrnehmungen als Anforderung an Schulentwicklung wird schließlich im Fazit (Kap. 5) diskutiert.

2 Wahrnehmungspraxen und Differenzproduktion in der Schule

Dass pädagogische Akteur*innen spezifische Wahrnehmungsweisen gegenüber Schüler*innen, deren Familien und Herkunftskontexten herausbilden und dass diese pädagogischen Wahrnehmungen sich im Strom der Alltagspraxis vollziehen und in ihrer spezifischen Beschaffenheit mit anderweitigen pädagogischen Praktiken verwoben sind, stellt in der Erziehungswissenschaft keinen neuen Befund dar. Vielmehr bildet die Frage nach den Formen und Folgewirkungen pädagogischer Wahrnehmung eine Konstante erziehungswissenschaftlicher Diskussionen, wie sie etwa zum Begriff des ‚pädagogischen Blicks' geführt werden (Schmidt et al. 2016). Der Blick auf Schüler*innen und ihre sich hierin vollziehende Konstruktion als pädagogische Subjekte gilt dabei nicht als ein Abbilden ‚objektiver' Gegebenheiten, sondern als eine gesellschaftlich situierte Praxis, die selbst Konstruktionsleistungen vollbringt, welche soziale Wirklichkeit im Sinne dessen, was über Subjekte ‚gewusst' wird, allererst mit herstellt (Ricken 2016; Gottuck et al. 2019, S. 4f.). Dabei gilt pädagogische Wahrnehmung nicht als in explizit-theoretischen Wissensformen allein fundiert, sondern immer auch als Ausdruck habitualisierter Wahrnehmungsweisen in ihrer Überlagerung durch und mit gesellschaftlichen Diskursen (Schmidt 2016, S. 60ff.).
Die Frage nach pädagogischen Wahrnehmungen und den in sie eingelagerten Differenzkonstruktionen wird in Kontexten von Bildung und Erziehung nun vor allem auf zweierlei Weise diskutiert: einerseits als empirische Frage nach den konkreten Ausprägungen pädagogischer ‚Blicke', andererseits als Frage nach den Anforderungen an pädagogische Professionelle, ihre eigenen Wahrnehmungen reflexiv zu beobachten und zu befragen.

2.1 Empirische Befunde zur Konstruktion von Differenz in pädagogischer Wahrnehmungspraxis

Die Forschung zu Differenz- und Subjektkonstruktionen in schulischer (Wahrnehmungs-)Praxis zeichnet ein ambivalentes Bild. Einerseits legen entsprechende Studien eine hohe Wirkmacht enger Normalitätskonstrukte und defizitorientierter Wahrnehmungen nahe. Einschlägige Arbeiten zeigen hier, wie Alltagstheorien von Lehrkräften von Defizitzuschreibungen durchzogen sind (Pörnbacher 2011) und wie dabei unterschiedliche Differenzkategorien in einen Bezug zueinander gesetzt werden, wobei sich insbesondere die Schnittstelle von geschlechts-, migrations- und klassenbezogenen Differenzen als bedeutsam erweist (Weber 2003;

doi.org/10.35468/6022-15

Gomolla & Radtke 2009; Fölker et al. 2015; Kollender 2016). Weitere Studien verdeutlichen, wie institutionalisierte Konstruktionen von Behinderung schulisch perpetuiert und biographisch wirksam werden (Pfahl 2011; Buchner 2018), wie sich schulisch-pädagogische Defizitorientierungen im zeitlichen Verlauf entwikkeln, verhärten und in Exklusionsorientierungen münden können (Budde & Rißler 2017) und dass sich diese Defizitorientierungen mithin auch gegenüber Bemühungen systematischer Schulentwicklung als widerständig erweisen (Bremm 2021; Drucks & Bremm 2021). In der Verwobenheit mit schulischen Machtverhältnissen zeitigen implizite Normalitätsvorstellungen und Differenzkonstruktionen damit spezifische, ein- und ausschließende Wirkungen (Koevel et al. 2021).
Auf der anderen Seite liegen aber auch Studien vor, die sowohl die Reproduktion von Defizitorientierungen als auch deren partielle Irritation und bisweilen ihr systematisches Aufbrechen beschreiben. Perspektiven auf Schüler*innen können sich einerseits über komplexe Reflexionsprozesse hinweg verändern, wie etwa die Rekonstruktionen bei Melanie Fabel-Lamla und Susanne Pietsch (2012) verdeutlichen. Ferner scheint die Art und Weise der Wahrnehmung von Schüler*innen auch einzelschul- und milieuspezifisch verfasst zu sein. So zeigen die Rekonstruktionen bei Laura Fölker und Thorsten Hertel (2015) zu zwei Schulen, wie die dort jeweils dominanten Differenzkonstruktionen deutlich kontrastieren (ebd., S. 109ff.). Auch zeigen sich in den Analysen zu pädagogischen Wahrnehungsweise von Lehrkräften, die Steffen Amling (2016) vorgelegt hat, defitizit- und anerkennungsorientierte Konstruktionen in spezifischer Ausprägung. Dabei kommt Amling zu dem Schluss, dass diese Wahrnehmungsweisen mit ihren je spezifischen Bezügen zu schulischen Verhaltens- und Rollenerwartungen Ausdruck milieuspezifischer Orientierungen innerhalb von Organisationen sind (ebd., S. 202ff.). Die Rekonstruktionen bei Hertel (2020) wiederum verweisen auf den engen Zusammenhang zwischen Differenz- und Subjektkonstruktionen einerseits und schulischer Disziplinarpraxis andererseits, wobei sich empirisch wiederum defitizorientierte und analytisch-reflexive Formen pädagogischer Wahrnehmungsweisen dokumentieren (ebd., Kap. 7).

2.2 Reflexionsanforderungen. Zur programmatischen Aufforderung, pädagogische Wahrnehmungspraxis zu hinterfragen

Vor dem Hintergrund eines gesteigerten Bewusstseins über die Bedeutung der Schule für die Reproduktion sozialer Ungleichheitslagen mehren sich in den letzten Jahren Forderungen nach der reflexiven Befragung und Professionalisierung pädagogischer Wahrnehmungsweisen. So dokumentieren etwa Analysen zur Frühpädagogik die gesteigerte Relevanz und vermehrte Implementation von systematischen Beobachtungspraktiken in der Elementarbildung. Hier sind pädagogische Professionelle zunehmend aufgefordert, sich reflexive Formen der Beobachtung zu eigen zu machen (Jergus et al. 2013, S. 754f.). Mit Blick auf Schule

doi.org/10.35468/6022-15

zeigen sich in bildungspolitischen und lehrer*innenbildenden Leitlinien ebenfalls deutliche Spuren der Propagierung einer reflexiven Bezugnahme auf die Wahrnehmung von Differenz. So steht bereits der KMK-Beschluss zu Interkultureller Bildung und Erziehung (Kultusministerkonferenz 1996) ganz im Zeichen einer Reflexion von Heterogenität und auch von potenziell diskriminierenden Praktiken in der Schule (ebd., S. 3f.). Ähnlich zeigt sich etwa im Kerncurriculum für den Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen eine deutliche Emphase auf dem Umgang mit Vielfalt und der Reflexion von Diskriminierungsgefahren als Kompetenzen angehender Lehrkräfte (MSB-NRW 2021, S. 6).
In bildungswissenschaftlichen Diskursen wiederum wird die Reflexion eigener Wahrnehmungsweisen mithin als Kernbestandteil pädagogischer Professionalität diskutiert (Berndt et al. 2017; Jaeger & Mantel 2021; Neuweg 2021). Beispielsweise wird die Reflexion pädagogischen Handelns und schulischer Strukturen mitsamt einer entsprechend ausgerichteten Schulentwicklung als Anforderung an die Schule der Migrationsgesellschaft ausgewiesen (Massumi et al. 2015; Terhart et al. 2017), rassismuskritische Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung gefordert (Fereidooni & Massumi 2015), reflexive Beobachtung als pädagogische Kernpraxis konzipiert (de Boer & Reh 2012, S. VI) und die Reflexion eigener Handlungen und Erfahrungen in der Schule bisweilen zum ‚Königsweg' des Aufbaus pädagogischer Expertise erklärt (Gruber 2021). Das eigene ‚Sehen' im Sinne konstruierenden Wahrnehmens und die darin eingelassenen Formen des Different-Machens zu erkennen, sie aufzubrechen und neu zu justieren, wird so, auch und gerade vor dem Hintergrund mehrdimensionaler Ungleichheits- und Machtverhältnisse (Gottuck 2019; Gottuck et al. 2019) und schulischer wie gesellschaftlicher In- und Exklusionen (Budde & Hummrich 2015, S. 38f.), zur grundlegenden Anforderung an pädagogische Professionelle.

3 Rahmungsmacht. Ein praxeologisch-wissenssoziologischer Blick auf die Praxis der Differenzkonstruktion in pädagogischen Organisationen

Die Grundannahme der Praxeologischen Wissenssoziologie besteht darin, dass soziale Praxis kein Ausdruck explizit-reflexiver Wissensbestände allein ist. Sie vollzieht sich vielmehr in der Spannung zweier Wissensformen, die im Anschluss an Karl Mannheim (1980) als kommunikatives und konjunktives Wissen bezeichnet werden. Während das kommunikative Wissen jenes reflexiv verfügbare, explizite und institutionalisierte Wissen beschreibt, das gesellschaftlich übergreifend anschlussfähig ist, wird mit der Kategorie des Konjunktiven eine Wissensform gefasst, die Handeln als implizites, habitualisiertes Wissen anleitet und so grundlegend strukturiert (Bohnsack 2010, 2017). War die Dokumentarische Methode

doi.org/10.35468/6022-15

zunächst darauf gerichtet, vor allem den Rahmen dieses Orientierungswissens zu rekonstruieren, stellen die neueren Entwicklungen der methodologischen Diskussion (auch) die Spannung zwischen habitualisiertem Wissen und expliziten Wissensformen heraus. Insbesondere wird dabei das Spannungsverhältnis zwischen habituellen Orientierungen und normativen Ordnungen unterstrichen (Bohnsack 2017, S. 104).

Die Schule wäre aus dieser Perspektive dann als eine pädagogische Organisation zu greifen, die zwar einerseits durch formale, explizite Regeln und Wissensbestände, andererseits aber auch durch das habitualisierte und implizit-atheoretische Wissen ihrer Akteur*innen strukturiert ist (Nohl 2007). Auch, wenn Organisationen also durch formale Regeln und potenziell multiple und disjunktive Wissensordnungen geprägt sind (Jansen et al. 2015; Vogd 2021, S. 117f.), ist organisationale Praxis – so die Annahme auch des vorliegenden Beitrags – weiterhin entscheidend von implizit-atheoretischem Wissen getragen. Konjunktive Erfahrungsräume, wie sie etwa im Sinne von organisationalen Milieus (Nohl 2007), aber auch in Form interaktiver, auf gemeinsamer Praxis beruhender Erfahrungsräume in Organisationen entstehen können, bilden dann ‚stabile Untereinheiten' pädagogischer Organisationen und ihrer Kultur (Bohnsack 2017, S. 130). Formale Regeln und normative Setzungen werden dann immer (auch) aus diesen organisationalen Erfahrungsräumen und Milieus heraus gerahmt (Nohl 2007, S. 68f.).

Soll nun pädagogische Wahrnehmungspraxis praxeologisch-wissenssoziologisch gefasst werden, bietet sich das Konzept der Rahmungsmacht (Bohnsack 2017, 2020) als theoretisch-methodologischer Bezugspunkt an. Aus diesem heraus kann pädagogische Wahrnehmungspraxis als eine Form der Fremdrahmung verstanden werden, die sich stets in den oben ausgewiesenen Spannungsfeldern situiert, dabei aber zur Strukturlogik pädagogischer Organisationen gehört. Denn für diese sind Fremdrahmungen insofern substanziell, als sie Subjekte im Sinne der Organisation ‚entscheidbar' machen. Beispielsweise können ‚Disziplinierung' und ‚Leistungsmessung', aber auch Verhaltensanforderungen an Schüler*innen zu jenen Rahmungen gezählt werden, welche für das Operieren von Schule grundlegend sind. Sie sind in diesem Sinne ‚konstituierende Rahmungen' (Bohnsack 2017, S. 136). Konstituierende Rahmungen sind eng an Normalitätserwartungen gekoppelt, welche das Handeln und die Identität der ‚Klientel' betreffen (Bohnsack 2020, S. 30) und können bis in die Konstruktion totaler Identitäten führen, durch die Subjekte gradiert, aber auch degradiert und pathologisiert werden können. In diesem Vorgang der ‚Zweit-Codierung' wird die Konstruktionslogik der Rahmungen selbst der Metakommunikation entzogen und die Fremdrahmung so wirksam invisibilisiert (Bohnsack 2017, S. 246ff.).

Konstituierende Rahmungen entstehen nun immer auch innerhalb der je spezifischen Kultur einer Organisation, wozu auch die interaktiven konjunktiven Erfahrungsräume etwa zwischen Lehrkräften sowie der Interaktion zwischen

doi.org/10.35468/6022-15

Lehrkräften und Schüler*innen gehören. Diese interaktiven Erfahrungsräume sind reflexiv aufeinander bezogen und durch organisationale Milieus überlagert (Bohnsack 2017, S. 128ff.). So lassen sich konstituierende Rahmungen auch als für die jeweilige Organisation insgesamt oder aber für spezifische organisationale Milieus relevante Orientierungsrahmen bezeichnen (Bohnsack 2020, S. 35) und entsprechend mittels des interpretativen Vorgehens der Dokumentarischen Methode rekonstruieren.

Wird pädagogische Wahrnehmungspraxis nun im Zusammenhang von Rahmungsmacht betrachtet, dann wird schnell ersichtlich, dass die Prozessstrukturen von Fremdrahmungen entscheidend dazu beitragen können, Differenzkonstrukte zu verfestigen. Rahmungsmacht wäre somit jene Ebene organisationaler Praxis, auf der Konstruktionen sozialer Differenz zirkulieren und in ein Verhältnis zu anderweitigen pädagogischen Praxen treten. Die oben (2.2) dargelegte programmatische Forderung nach Reflexion würde dann – als institutionalisierte Norm – auch auf habitualisierte, in organisationale Kulturen und Prozessstrukturen eingelassene Praktiken und Routinen fremdrahmender Wahrnehmung und Subjektkonstruktion treffen und stünde somit in Spannung zum implizit-atheoretischen Wissen dieser Wahrnehmungspraxis. Wenn Reflexion mit Ralf Bohnsack (2020, S. 57), der hier an Niklas Luhmann anschließt, als Leistung des Ausstiegs aus einer bestehenden Rahmung und des Einstiegs in einen neuen Rahmen verstanden wird, dann bedeutet die Forderung nach Reflexion also nichts Geringeres als die eigenen (impliziten, habitualisierten) Wahrnehmungspraxen reflexiv aufzubrechen und zu modifizieren. Im Gegensatz zur Reflexion steht in dieser Begriffslogik dann die Reflexivität. Sie beschreibt „jene Stufe des Verstehens und Handelns, welche innerhalb des bisherigen Rahmens oder Zirkels verbleibt“ (ebd.), sich also dem reflexiven Aufbrechen ihrer Konstruktionslogiken entzieht. Die folgenden exemplarischen Rekonstruktionen verdeutlichen, wie sich pädagogische Fremdrahmungen an zwei Schulen hoch kontrastiv ausformen und sich dabei je spezifische Spielräume der Reflexion eröffnen und verschließen.

4 Empirische Einsichten in die Persistenz und Dynamik pädagogischer Fremdrahmungen

Die nun folgenden empirischen Beispiele stammen aus dem Kontext eines Dissertationsprojekts, das sich mit pädagogischer Disziplinarpraxis an Schulen in deprivierten Stadtteilen deutscher Großstädte auseinandergesetzt und die ihr zugrundeliegenden handlungsleitenden Orientierungen dokumentarisch rekonstruiert hat (Hertel 2020). Grundlage der dort vorgenommenen Analysen bildeten Gruppendiskussionen und Interviews mit pädagogischen Professionellen ebenso wie mit Schüler*innen an drei weiterführenden Schulen. Zur Fallschule I liegen zudem

doi.org/10.35468/6022-15

audiographierte Sitzungen und Teambesprechungen des pädagogischen Personals vor.[1] Die Daten wurden nach der Transkription entlang der Auswertungsschritte der Dokumentarischen Methode interpretiert, um auf diese Weise systematisch die handlungsleitenden Orientierungen herauszuarbeiten (Bohnsack 2010, 2017) und in ihrer Relevanz für die Konstitution pädagogischer Machtverhältnisse zu reflektieren. Methodologisch wurde hierzu eine Vermittlung zwischen einer macht- und dispositivanalytischen Perspektive (Foucault 1978, 1994; Bührmann & Schneider 2008) und der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2010, 2017) vorgenommen (zur methodologischen Begründung siehe Hertel 2020, Kap. 6). In den Analysen zeigte sich dabei, dass pädagogische Disziplinarpraktiken in einem relationalen Zusammenhang mit Ausprägungen pädagogischer ‚Blicke' im Sinne fremdrahmender Wahrnehmungspraxis sowie mit Praktiken der In- und Exklusion stehen (ebd., Kap. 7).
Im Folgenden wird Material aus zwei Schulen bearbeitet, die im Sample des Dissertationsprojekts als Fallschule I und III bezeichnet worden sind. Beide Schulen liegen in sozial deprivierten und ethnisch segregierten Sozialräumen und werden von einer mehrfach benachteiligten Schüler*innenschaft besucht (zu Segregation auch Baur 2013; El-Mafaalani & Strohmeier 2015). Während die Rahmenbedingungen also strukturell ähnlich sind, unterscheiden sich die Schulen hinsichtlich einzelschulischer Aspekte deutlich voneinander. Während die Fallschule I etwa einen starken Fokus auf Fragen der Sicherstellung schulischer Ordnung legt, sind an der Fallschule III Bezüge zu interkultureller Bildung und Vielfalt dominant.
Die dokumentarischen Analysen zu Disziplinarpraktiken an beiden Schulen zeigen ferner, wie an der Fallschule I ein starker Akzent auf der Etablierung engmaschiger Kontroll- und Disziplinierungsformen liegt, die um die Einhegung unerwünschten Verhaltens durch strikte Regelsysteme, (auch) durch Strafe und vermittels räumlicher Schließung zentriert sind. Dabei werden Schüler*innen in den dort dominanten Wahrnehmungspraxen zentral als notorisch deviante Subjekte gerahmt. Im Gegensatz hierzu kreist die Disziplinarpraxis an der Fallschule III um Prinzipien eines analytisch-reflexiven Zugangs zu den Schüler*innen, deren Verhalten durch Formen sanfter Führung in die erwünschte Richtung gelenkt wird (ausführlich Hertel 2020, v. a. Kap. 7-9).

1 Die Erhebungen an der Fallschule I erfolgten im Rahmen des von 2010-2012 durch das BMBF geförderten Projekts *Bildungsbezogene Integration unter vielfachen Bildungsrisiken – Fallstudien zu zwei Schulen mit multikulturellen Schülerschaften in benachteiligten Quartieren.* Die Erhebungen an den Fallschulen II und III erfolgten im Rahmen der 2013-2017 durch die Hans-Böckler-Stiftung geförderten Nachwuchsforscher*innengruppe *Segregierte Quartiere als Bildungsräume. Analysen zu Steuerung, Organisation und Bildungsprozessen,* in deren Kontext auch das Dissertationsprojekt weiterbearbeitet wurde.

doi.org/10.35468/6022-15

4.1 Fallschule I – Essentialistische Rahmung und Exklusion

Die folgende Sequenz stammt aus einer audiographierten Teamsitzung des 7. Jahrgangsteams der Fallschule I. Diese Teambesprechung, an der Lehrkräfte und ein Sozialpädagoge beteiligt sind, dreht sich zentral um die Frage nach dem Umgang mit als ‚schwierig' wahrgenommenen Schüler*innen. Im Fokus steht dabei insbesondere ein Schüler, der hier ‚Ylan'[2] genannt wird. Dieser erscheint als für die Lehrkräfte hoch problematischer Fall, was insbesondere an seinen spannungsreichen und ambivalenten Verhaltensweisen festgemacht wird. So wird Ylan in der Diskussion einerseits als störend und notorisch regelbrüchig sowie teils gewalttätig gegenüber seinen Mitschüler*innen beschrieben. Andererseits wird er aber als charmante und charismatische Person gezeichnet, wodurch er pädagogisches Personal manipulieren und Strafen umgehen kann (Z. 308-315). Die Problematik, die hieraus für die Pädagog*innen im Umgang mit Ylan entsteht, lässt sich prägnant an der folgenden Sequenz rekonstruieren:[3]

Bm: └ naja naja es ist ja richtig was äh [Aw] sacht ähm (3) er schafft es ja manchmal (.) er schafft es manchmal wenn er irgendwie (.) wirklich also drauf hingewiesen wird (.) bis hierhin jetzt und nicht mehr weiter und wenn das ganz ernsthaft (.) rüber kommt zu ihm (.) also kleine Situation letzten Freitag hatte ich alleine die Klasse (.) so und äh es ging gar nicht anfangs mit Ylan und (.) alles was ich versuchte ging nicht dann hab ich zu ihm gesagt Ylan es ist okey ich (.) es geht jetzt nicht (.) ich werde jetzt Zuhause anrufen ich werde deinen Vater hierher bestellen (2) und wenn du jetzt noch äh weiter machst dann kann dein Vater dich sofort mit nach Hause nehmen (.) von dem Moment an ging es (2) den Rest der Stunde und das waren 60 Minuten konnte er sich plötzlich zusammenreisen -reißen und sein Vater kam dann (.) da hab ich nicht alles mitgekriegt was da noch zwischen Vater und Sohn noch ablief weil da wurde dann Albanisch gesprochen unter anderem ähm aber da ging es aber das hält dann wieder nicht lange an ich weiß nicht wie es dann anschließend im Sportunterricht war dann hatten sie anschließend Sport (.) in der fünften Stunde ging es dann und solch- zum Beispiel heute Morgen ham wir ne Arbeit geschrieben ne Deutscharbeit (.) da hat er (.) richtig konzentriert gearbeitet und flippte überhaupt nicht rum also es gibt Situa-

Aw: └ kann er ja

Bm: └ -tionen (.) er kann aber er er muss immer wieder ja (.) das ist einfach unheimlich schwer ich weiß auch nicht wie ichs ausdrücken soll er kann aber er muss vorher irgendwie massivst irgendwie ähm

Fm: └ bedroht werden

Aw: └ @

Bm: └ äh @bedroht hätte ich wollt ich jetzt nicht sagen ich such ein anderes Wort@ so (.) ne? (.) sozusagen

Fm: └ aber is doch so

(FSI, GD Teamsitzung 7, Z. 339-364)

2 Alle im Folgenden erscheinenden Namen sind Pseudonyme.

3 Die Transkriptionsregeln der im Folgenden abgedruckten Auszüge richten sich nach dem Notationssystem „Talk in Qualitative Social Research" (TiQ), s. hierzu Bohnsack (2010, S. 236f.).

doi.org/10.35468/6022-15

Am Beginn dieser Sequenz steht die Validierung einer zuvor durch die Akteurin *Aw* geleisteten Einschätzung zu Ylan und seiner ‚charmanten', aber eben auch devianten Art. In der darauffolgenden Differenzierung wird Ylan zugestanden, sich bisweilen an schulischen Verhaltenserwartungen orientieren und diesen entsprechen zu können. Als Beispiel wird sodann eine Störungssituation erzählt, in welcher *Bm* Ylan dadurch begegnet, dass er einen Anruf bei dessen Vater ankündigt, woraufhin der Schüler sich dann habe ‚zusammenreißen' können. Bemerkenswert ist hier zunächst, dass störendes Verhalten durch die ‚Androhung', den familiären Kontext in Gestalt des Vaters mit einzubeziehen, bearbeitet wird. Dieser Schritt – der sich im Umkehrschluss auch als eine Suspendierung pädagogischer Praxis und pädagogischen Professionswissens lesen lässt – wird nun als temporär wirksam, jedoch nicht nachhaltig und langfristig erfolgreich ausgewiesen. Interessant ist dann ferner, dass der Vater augenscheinlich trotzdem in die Schule gekommen ist. In dem Gespräch ‚zwischen Vater und Sohn' wird dann die eigentliche disziplinierende Wirkung vermutet. Zwar kann der Wirkmechanismus nicht beschrieben werden, weil *Bm* der Familiensprache der beiden nicht mächtig ist, implizit klingt aber an, dass der Effekt in der familienhierarchischen Differenz zwischen Vater und Sohn vermutet wird. In der Konklusion wird die Disziplinierung Ylans zwar als möglich ausgewiesen, gleichsam ist aber nicht fassbar, in welchem Modus sie verlaufen muss, um Wirkung zu entfalten. Auch, wenn die Vokabel durch *Bm* problematisiert wird, erfolgt letztlich der Ausweis von (diffuser) ‚Bedrohung' des Schülers als (einzig) gangbarer Weg seiner Disziplinierung.
Ein konkreter Lösungsentwurf wird dann an späterer Stelle der Diskussion entwickelt. Dort problematisieren die Akteur*innen den aktuellen Umgang mit Ylan, der aus wiederholten Unterrichtsverweisen und der Überführung des Schülers in den ‚Trainingsraum' der Schule besteht. Auf diese Weise habe man zwar seine Ruhe und könne „Unterricht machen" (Z. 580), jedoch:

Fm: [...] aber der Ylan wird nicht mehr beschult wir werden seiner (.) <u>missratenen</u> Persönlichkeit °und das sag ich ganz klar° nicht gerecht (.)
Em: └ mhm
Fm: └ und er kann hier noch die Jahr durchlaufen dann kriegt er irgendwo is er bis zur 10. Klasse irgendwie durch ertragen und dann is er (fremd) (.) und is die Frage (.) gibt es für solche Schüler nicht generell ne andere Möglichkeit (.) gibt et da nich irgendwatt?(.) wo man ne andere Schulart (.) ne Baumschule oder irgendwo °ich weiß is jetzt nen albernet Beispiel° wo man son Schüler der (.) motorisch gute Fähigkeiten hat der auch Charmeur ist (.) aber hier an so ner normalen Schule einfach (.) verweigert

(FS I, GD Teamsitzung 7, Z. 577-591)

In diesem dramaturgischen Höhepunkt der Diskussion nimmt der Lösungsentwurf für den ‚Problemschüler' Ylan konkrete Gestalt an. Dieser besteht darin, ihn auf eine andere Schule zu verweisen. Die Metaphorik der ‚Baumschule' für einen

doi.org/10.35468/6022-15

Schüler, der ‚motorisch gute Fähigkeiten' hat, zeichnet das imaginative Bild einer Schule, die zur zuvor konstruierten Subjektfigur Ylan ideal passförmig ist. An die Stelle einer Reflexion bestehender pädagogischer Praktiken tritt also hier ein Exklusionsentwurf, der ex ante in der hoch defizitären, essentialistischen Konstruktion der „*missratenen Persönlichkeit*" Ylans legitimiert wird. Das Enaktierungspotential dieser Orientierung liegt damit letztlich auch in der Aufkündigung von Mitgliedschaft in der Fallschule I als Organisation, die implizit einer sonderpädagogisierenden und kulturalisierenden Logik folgt (ausführlich Karabulut & Pfaff 2020, S. 97ff.). So wird der Schüler essentialistisch als notorisch deviantes Subjekt gerahmt, dessen abweichende Verhaltensweisen und manipulativen Ausweichmanöver nur durch die Androhung repressiver Strafpraktiken oder durch Exklusion eingehegt werden können.
Die Prozesslogik dieser Fremdrahmung Ylans führt damit von einer essentialistischen Differenzkonstruktion (Ylan als notorisch deviantes Subjekt) in den Entwurf seiner Exklusion aus der Schule heraus (auch Hertel 2022, S. 62ff.). Ein Ausstieg aus bestehenden Rahmungen erfolgt hier also nicht. Vielmehr verbliebt die Wahrnehmungspraxis im Modus der Reflexivität (wie oben Bohnsack 2020, S. 57f.), werden essentialistische Subjektfiguren reproduziert und bleiben die ihnen zugrundeliegenden Konstruktionslogiken im Wechselfeld pädagogischer Orientierungen und eingeschliffener schulischer Routinen der Metakommunikation entzogen. Die rekonstruierte Rahmung prozessiert dabei im Interaktionsraum und dem Orientierungswissen der Lehrkräfte, entfalten aber im Interaktionsraum zwischen Lehrkräften und Schüler*innen ihre Wirkung (hier in Form von Exklusionsvorgängen). Die Rahmung wird also dadurch konsolidiert, dass die ihr inhärenten Wissensgehalte, Subjektfiguren und Identitätskonstruktionen in implizit-atheoretischen Orientierungen verbürgt, in den Interaktionen der Akteur*innen der Metakommunikation entzogen, in ineinander verschachtelten interaktiven Erfahrungsräumen der Organisation prozessiert und so letzthin verstetigt werden.

4.2 Fallschule III – Analytischer Rahmungsausstieg und Reflexion

In einer Gruppendiskussion mit Lehrkräften der Fallschule III drehen sich ebenfalls mehrere Passagen um die Wahrnehmung des Verhaltens von Schüler*innen und um das Verhältnis zwischen ihnen und den Lehrkräften. Die Struktur der konstituierenden Rahmung jedoch erweist sich als kontrastiv zum ersten Beispiel. Nachdem der Lehrer *Cm* seine Beobachtungen zu den Schüler*innen ausgeführt hat, setzt die Lehrkraft mit dem Sprecher*innenkürzel *Aw*, die dienstjüngste der drei Akteur*innen in der Diskussion, ihrerseits zur Narration einer Begebenheit mit einer Schülerin an. Sie beschreibt dabei zunächst ihren berufsbiographischen Verlauf, der sie von einem „Gymnasium auf nem-aufm Dorf" (Z. 347) in ihre aktuelle Schule geführt habe. An der neuen Schule sei sie zunächst „eher ein Fremdköper" (Z. 351) gewesen, was sie dann am Beispiel einer Situation mit

doi.org/10.35468/6022-15

einer Schülerin ausdifferenziert, mit der sie große Schwierigkeiten gehabt habe. Die Situation hat sich laut *Aw* dann folgendermaßen entwickelt:

Aw: und ich hab das nicht geschafft an die ranzukommen und irgendwann warn wir in ner Situation da war die tota::al niedergeschlagen tota::al (.) ich weiß nicht was passiert ist wir-ich erinner mich nich mehr (.) aber (.) da hab ich mich mit der zehn Minuten hingesetzt und mh:::h mit der quasi (.) gar nicht (.) als:s Lehrerin geredet sondern so ::was los:: also so ne auf ner ganz anderen und dann und seitdem (.) sind wir so °@° (.) also //holt Luft// äh::h wo ich-wo ich woanders gesagt hätte a-an-an an der Schule wo ich vorher war da hätten die gar nicht (.) dann hätten die gar nicht mit mir darüber gesprochen was los ist (so) (.) und das is- und die hat da sich halt komplett geöffnet die-die hass-hat mich gehasst (.)

Bm: └ mhm

Aw: └ °@° nach ihren eigenen Worten°@° (.) aber ähm::m hat sich (.) komplett (.) mh::h dahin (.) hingesetzt und sich völlig geöffnet und mir (.) aus ihrem Leben erzählt und was alles (.) grade so (.) total schief läuft und was alles ganz schlimm is‘ grade (.) und ähm seitdem mh:h (.) komm ich mit der klar und (.) [...]

(FS III, GD Lehrkräfte, Z. 356-370)

Zu Beginn dieser Sequenz steht zunächst noch das Scheitern *Aws* daran, eine pädagogische Beziehung zu der besagten Schüler*in aufzubauen, im Vordergrund. Die scharfe Ablehnung, die ihr durch die Schülerin entgegenschlägt, bearbeitet *Aw* nun aber nicht durch Distanzierung und Abwehr, sondern durch die Intervention in eine Krisensituation, in welcher sie der Schülerin Hilfe zukommen lässt, sich ‚zehn Minuten‘ mit ihr ‚hinsetzt‘. Die Krisenintervention wird hier als eine erzählt, die in einem von der Lehrerinnenrolle distanten Modus verläuft. *Aw* spricht „*gar nicht (.) als:s Lehrerin*“ mit der Schülerin, sondern in einem nichtformalen „*so ::was los::*“. Die Tatsache, dass der Wechsel vom formal-rollenförmigen in einen informellen Modus hier nicht abstrakt charakterisiert, sondern sprachlich-performativ inszeniert wird, unterstreicht die Erfahrungssättigung des Erzählten. Der Erfolg dieser Informalisierung der Interaktionspraxis wird nun von *Aw* darin ausgemacht, dass die Schülerin sich ‚komplett geöffnet‘ und ihr „*aus ihrem Leben erzählt*“ habe. Er bemisst sich also zentral daran, dass die besagte Schülerin ihr eigenes (Er-)Leben erzählt, *Aw* einen Einblick in Lebensverhältnisse und Krisen eröffnet. Die Schülerin steigt hier also ihrerseits aus der formalen Schülerinnenrolle aus.

Bereits an diesem Punkt zeigt sich damit ein scharfer Kontrast zur oben rekonstruierten Begebenheit um den Schüler Ylan an der Fallschule I. Der Umgang mit dem als problematisch empfundenen Schüler verläuft dort durch eine forcierte Regeldurchsetzung bis zur Exklusion, hier hingegen in einer kommunikativen Adressierung, die ihr Ziel eines pädagogischen Beziehungsaufbaus gerade dadurch erreicht, dass formale Rollenerwartungen und übliche Verhaltensregeln eingeklammert werden. Der erzählte Prozess folgt einer Logik des Ausstiegs aus bestehenden

doi.org/10.35468/6022-15

zugunsten der Etablierung neue Rahmungen, also der Reflexion (Bohnsack 2020, S. 57), worin ein zweiter Kontrast zum Beispiel aus der Fallschule I und dem dort rekonstruierten Verrbleib in bestehenden Rahmungen zu sehen ist.
Im Anschluss an *Aws* Exemplifizierung setzt zunächst sie selbst fort und fasst die Schwierigkeiten der Eingewöhnung an der Fallschule III noch einmal zusammen, wobei die Arbeit am Verhältnis zu den Schüler*innen insofern als prekär erscheint, als sie nicht in eine zuverlässig reproduzierbare pädagogische Technik übertragbar ist. Hierauf folgt nun eine Anschlussproposition *Bms*, die sich auf *Aws* Elaboration bezieht:

Bm: °Ja° Vertrauen is‘ ja ne Frage der Freiwilligkeit (.) ne,
Aw: └ genau
Bm: └ so (.) und äh (.) es gibt immer mehr die (.) (wo du das spürst) (.) das kommuniziert sich ja auch rum dann (.) mit der kannste reden, die is‘ in Ordnung, die hört zu:u (.) so halt das Gefühl (.) macht sich breit und das hat auch ne breite Resonanz aber (.) natürlich wird sich nicht jeder öffnen; jeder hat (.) das Recht ähm (.) Skepsis äh zu behalten äh::h sich zurückzuhalten (.) und erstmal seine Erfahrungen zu machen denn (.) das Öffnen für einen anderen ist für einen Schüler ja (.) absolut schwierig; wem könn sie sich gegenüber öffnen, ihren Eltern; äh (.) dann heißt et ja immer ich hab ( ) gemacht; ich hab et verbockt und (.) mh oder die Eltern ham gar keine Zeit (.) Freunde ham keine Zeit (.) das is‘ übrigens auch der Grund weshalb unsre Schüler hier äh:h sind (.) die sin- haben Kommunikation (.) auch wenn das negative Kommunikation is‘ wie wir die bewerten und (.) ich glaube ähm (.) was wir (.) beobachten sind ähm ruppiges Verhalten (.) und wir interpretieren das als Gewalt (.) is‘ auch (.) äh wirkt auch so wenn man die Schüler nach ihrer Wahrnehmung fragt dann (.) sind dat
Ym: └ mhm
Bm: └ freundschaftliche Akte
?m: └ //stößt Luft aus// °@°
Bm: └ so=sozusagen
(FS III, GD Lehrkräfte, Z. 380-400)

Diese Sequenz stellt über den Orientierungsgehalt einer vertrauensbildenden Arbeit im pädagogischen Verhältnis einen Bezug zu *Aws* Elaboration her. Dass Vertrauen „*eine Frage der Freiwilligkeit*“ sei, validiert zunächst die Prekarität nicht-technologisierbarer pädagogischer Verhältnisbildungen. Implizit werden Schüler*innen dabei als eigenständige Subjekte konstruiert, die autonom darüber entscheiden, ob und wem sie ihr Vertrauen zukommen lassen, was wiederum – und ebenso implizit – die Zumutung an *Aw* richtet, ebendiese Autonomie und die daraus resultierende Prekarität von Vertrauensverhältnissen anzuerkennen und auszuhalten. Den Schüler*innen wird damit zugestanden, eine eigene Wahl der Interaktionsformen mit den Lehrkräften zu treffen. Hier schließen nun generalisierende Deutungen über die Schüler*innen an der Fallschule III an. Die diesen attestierte Schwierigkeit sich zu ‚öffnen‘ wird in ihren Lebensverhältnissen

doi.org/10.35468/6022-15

begründet, die als durch einen Mangel an Aufmerksamkeit, Verständnis, Fürsprache und Hilfestellung geprägt erscheinen. Somit werden die Schüler*innen implizit von der Verantwortung für ihr eigenes Verhalten – und damit auch für die Unfähigkeit, pädagogische Beziehungen einzugehen – freigesprochen. Diese Orientierungsfigur kann als eine der Responsibilisierungsdistanz gefasst werden (Hertel 2022, S. 67f.), in welcher sich der*die pädagogische Akteur*in advokatisch zu den Jugendlichen positioniert.
Homolog zu *Aw* beschreibt auch *Bm* sodann die Transformation eigener Deutungsmuster. Er nutzt hier das Beispiel von Verhaltensweisen der Jugendlichen, die man selbst als „*ruppiges Verhalten*“ wahrnehme, die aber letztlich – in der Erfahrungswelt der Schüler*innen – als „*freundschaftliche Akte*“ erlebt würden. Diesen Interaktionsformen wird somit eine eigene Dignität in der Differenz zugestanden, indem ihre Interpretation als „*negative Kommunikation*“ reflexiv zurückgewiesen wird. Über die performative Einklammerung eigener Deutungen wird hier also der Ausstieg aus etablierten Rahmungen vermittels einer Distanznahme zur eigenen Praxis in situ vollzogen. Indem die Diskrepanz zwischen bestehenden Normen und Verhaltenserwartungen einerseits und den beobachteten Praktiken und habituellen Ausdrucksformen der Schüler*innen andererseits hier nicht moralisiert, sondern als solche thematisiert, also: der Metakommunikation *zugeführt* wird, kann sich letztlich eine Gradierung der Schüler*innen vollziehen, die diese als ‚normale‘ Subjekte rahmt und gegenüber Defizitzuschreibungen in Schutz nimmt. So wird eine konstituierende Rahmung etabliert, welche die Jugendlichen als eigenständige, autonomiefähige Subjekte markiert, die ihrerseits spezifische Kommunikations- und Interaktionsformen herausgebildet haben.
Rahmungstheoretisch ausgedrückt wird hier also praktische Reflexion vollzogen, indem die interaktive Praxis nicht nur vor dem Hintergrund der „eigenen Norm(alitätsvorstellung)en der beruflichen Akteur*innen, sondern auch zu denen der Klientel reflektiert wird“ (Bohnsack 2020, S. 59). In der performativen Performanz (hier: der Bezugnahme zwischen den pädagogischen Akteur*innen) erwächst hieraus die generalisierte Anforderung an Lehrkräfte, eigene Rahmungen zu hinterfragen und die Verhaltensweisen der Schüler*innen als solche nicht einseitig zurückzuweisen und/oder mit Sanktionen zu belegen, sondern selbst zum Teil pädagogischer Reflexionspraxis werden zu lassen. Die Konsolidierung dieser Rahmung verläuft hier also als ein Aufbrechen bestehende Rahmungen, wobei auch hier zwei unterschiedliche interaktive Erfahrungsräume – der Interaktion mit der Klientel und der Interaktion zwischen den Lehrkräften – reflexiv aufeinander bezogen sind.

doi.org/10.35468/6022-15

5 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurden kontrastierende pädagogische Wahrnehmungen in schulischen Interaktionsprozessen rekonstruiert und mit dem Konzept der konstituierenden Rahmung und der Rahmungsmacht (Bohnsack 2017, 2020) flankiert. Dabei wurde deutlich, dass und wie sich Rahmungen und deren Subjektkonstruktionen in der wechselseitigen Verwobenheit interaktiver Erfahrungsräume der untersuchten Schulen konsolidieren und dabei ebendiese Erfahrungsräume mit hervorbringen. Die den Rahmungen inhärenten Orientierungen zeigen sich dabei als kontrastiv, insofern im ersten Fall defizitorientierte, essentialistische Rahmungen in Sanktions- und Exklusionspraktiken verlängert werden, während im zweiten Fall ent-essentialisierende ‚Blicke' auf die Schüler*innen gerichtet sind, die mit einer Praxis befragender Distanzierung von eigenen Rahmungen verknüpft werden. Während im ersten Fall also von einem Modus der Reflexivität gesprochen werden kann – einer Rahmungspraxis, die den eigenen ‚Zirkel des Verstehens' nicht verlässt, sondern in ihm verbleibt –, haben wir es im zweiten Fall mit einem Modus der Reflexion zu tun, der den Ausstieg aus dem bestehenden Zirkel und den Einstieg in eine neue Rahmung beinhaltet (Bohnsack 2020, S. 57ff.). Die Konsolidierung der Rahmungen verläuft aber in beiden Fällen auf strukturhomologe Weise: Sie beruht erstens auf geteilten Orientierungen zwischen den Akteur*innen und reproduziert sich zweitens in der Verwobenheit unterschiedlicher interaktiver Erfahrungsräume innerhalb der jeweiligen Schulen, wodurch sich die Rahmungslogik erst stabilisieren kann. Sie ist also in solche einzelschulkulturelle Kontexte eingebettet, innerhalb deren passförmige Orientierungsgehalte dominant stehen.

Weitere Analysen zur Frage der Rahmung und Rahmungsmacht und ihrer Verwobenheit mit pädagogischen Wahrnehmungen könnten nun kontrastiv nach der Ausprägung von Wahrnehmungspraxen in verschiedenen pädagogischen Organisationen bzw. Organisationstypen, Institutionen und Feldern fragen. Denn während die hier vorgelegten Analysen auf weiterführende Schulen in marginalisierten Sozialräumen fokussieren, wären Rekonstruktionen zu Wahrnehmungen im Kontext unterschiedlicher Schulformen sowie insbesondere an Schulen in unterschiedlichen sozialräumlichen Lagen von Interesse, um gegebenenfalls Spezifika entlang dieser Kontrastdimensionen herauszuarbeiten. Dasselbe gilt für vergleichende Analysen etwa zwischen professionellen Akteur*innen der schulischen und außerschulischen Sozialen Arbeit, um auf diese Weise die Frage nach Kontrasten und Homologien zwischen und innerhalb unterschiedlicher professioneller Felder weiter erhellen zu können (siehe auch Amling 2016, S. 204). Nicht zuletzt erscheint auch ein systematischer Anschluss solcher Rekonstruktionen, die mit den Kategorien der konstituierenden Rahmung und der Rahmungsmacht arbeiten, an bereits vorhandene Ansätze zur Analyse pädagogischer ‚Blicke' vielversprechend.

doi.org/10.35468/6022-15

Hier dürfte sich etwa das Konzept des pädagogischen Wahrnehmbarkeitsraums, wie es Friederike Schmidt (2016) vorgeschlagen hat, anbieten.
Bis zu diesem Punkt lassen sich die hier vorgelegten Ergebnisse aber bereits vor dem Hintergrund der im vorliegenden Text angeführten Ausgangspunkte, insbesondere der Spannung zwischen der normativen Anforderung der Reflexion eigener Wahrnehmungen einerseits und der Verankerung dieser Wahrnehmungen in habitualisierter Praxis und pädagogischem Orientierungswissen andererseits, diskutieren. Wenn ein wesentliches Potential dokumentarischer Schul(entwicklungs)-forschung darin besteht, die Relation von „institutionalisierten und inkorporierten Strukturen" (Kramer 2021, S. 22) zu beleuchten, wäre die normativ gesättigte Aufforderung zur professionellen Reflexion eigener Wahrnehmungen und ihrer Verwobenheit mit der Reproduktion von Differenzen (Kap. 2.2) Teil jener ‚institutionalisierten Strukturen' und normativen Anforderungen, die sich – aus bildungspolitischen wie pädagogischen Fachdiskursen heraus – an pädagogische Akteur*innen richten. Die ‚inkorporierten Strukturen' hingegen dokumentieren sich in den oben rekonstruierten Formen konstituierender Rahmungen: als einzelschulisch perpetuierte, über unterschiedliche interaktive Erfahrungsräume hinweg zirkulierende habitualisierte (Wahrnehmungs-)Praxis. Diese Praxis und die ihr zugrundeliegenden Orientierungen erweisen sich empirisch nun als von institutionellen Anforderungen zur Reflexion weitgehend entkoppelt, weil sie an den Strom des Wissens und der Praxis innerhalb ihrer konjunktiven Erfahrungsräume gebunden sind. Sie können sich dann mehr oder eben weniger passförmig zu normativen Reflexionsforderungen zeigen – etwa dann, wenn, wie im Beispiel aus der Fallschule III, Reflexion bereits *Teil* der Rahmungspraxis ist –, ihre Gestalt aber erscheint relativ stabil und ‚träge'.
Wenn also fremdrahmende Wahrnehmungspraxis primär in implizit-atheoretischem Wissen und Praktiken fundiert und damit zunächst dem reflexiven Zugriff der Akteur*innen entzogen sind, wären an der Einlösbarkeit der Forderung nach reflexiver Schulentwicklung (wie oben Rolff 2010) folgelogisch Zweifel anzumelden, da diese potentiell auf den Bruch mit und die nachhaltige Rejustierung von etablierten Routinen zielen muss, dabei aber auf die relative Trägheit habitueller Orientierungen sowie schließlich der Schule als Organisation und Institution trifft. Die Spielräume der – zumal intentionalen – Modifikation von Rahmungen sind daher zunächst als begrenzt zu beurteilen (auch Hertel 2021, S. 113f.).
Mit Bohnsack (2020, S. 61), der an dieser Stelle an Ausführungen Sabine Rehs (2004) anschließt, wären (neben dem potenziell destabilisierenden Szenario habitueller ‚Dauerreflexion') gleichwohl zwei Szenarien denkbar, in denen Reflexion dennoch entstehen kann: Das erste Szenario besteht in etablierten Formen reflexiver Teamarbeit, die zu einem „Umbau organisatorischer Strukturen" (ebd., S. 368) führen können und Reflexion zum Teil organisationaler Routine werden lassen. So zeigt sich etwa in den Rekonstruktionen zur Fallschule III, wie das

doi.org/10.35468/6022-15

reflexive Moment hier in die etablierte Rahmungspraxis eingelassen ist. Die in den Rekonstruktionen zur Fallschule I dargelegten Ergebnisse zeigen dementgegen aber, dass Teams als interaktive konjunktive Erfahrungsräume eben gerade auch jener Ort sein können, an dem Reflexion in den Routinen stillgestellt bzw. durch einen Modus der Reflexivität verdrängt wird. Das zweite Szenario bestünde in der Entstehung von Reflexion „gleichsam naturwüchsig aus strukturellen Gegebenheiten, aus strukturellen Zwängen" (Bohnsack 2020, S. 61) heraus, die dann mit einer „Chance zur Entfaltung innovativer Praktiken" (ebd.) einhergingen. Die Frage, die sich für dieses Szenario aufdrängt, ist, wie es gelingen kann, die Anforderung, neue „Deutungs- und Wahrnehmungsvermögen" zu erlernen, einzulösen, während andere ‚verlernt' werden (Gottuck et al. 2019, S. 2), wie diese neuen Deutungs- und Wahrnehmungsvermögen also als strukturelles Erfordernis schulischer Praxis *erfahrbar* zu machen und dann in Schulentwicklungsprozesse einzuspeisen wären.

Anknüpfend an reflexionstheoretische Überlegungen wäre es jedenfalls zu vermeiden, Reflexion als individualisierende Aufforderung zur Professionalisierung gegen eine kritische Bezugnahme auf Strukturen und systemische Dynamiken auszuspielen. Denn gerade „die einseitige Akzentuierung der Selbstreflexion verbindet sich als heimlicher Lehrplan – quasi ‚unter der Hand' – leicht mit der Suggestion, bei der professionellen Lösung von ‚Krisen' komme es einzig und allein auf die Lehrperson selber an" (Häcker 2017, S. 39). Diese Form individualisierender ‚Anrufung' zur Reflexion und Optimierung würde zwar dem Paradigma expliziter Planung und Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen entsprechen, dabei aber Gefahr laufen, die (schul-)strukturelle Verankerung von Wahrnehmung und Rahmungsmacht abzublenden. Vielmehr wäre das ‚Verlernen' alltagskulturell und -praktisch eingeschliffener Wahrnehmungsweisen (Gottuck et al. 2019) also gerade auch an die Reflexion schulstruktureller, schulsystemischer und gesellschaftlicher Dynamiken zu koppeln (Gottuck 2019; Häcker 2017, S. 39), sodass sie in ihrer Fremdrahmungen verstetigenden und invisibilisierenden Wirkung reflexiv zugänglich gemacht und schließlich strukturell bearbeitet werden könnten.

Literatur

Amling, Steffen (2016). Blicke auf Schüler_innen. Formen und Genese der milieuspezifischen Wahrnehmungspraxis von Grundschullehrer_innen. In Friederike Schmidt, Marc Schulz & Gunther Graßhoff (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 193-206). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Bauer, Tobias, Geber, Georg, Görtler, Sophie-Cathérine, Hinzke, Jan-Hendrik, Kowalski, Marlene & Matthes, Dominique (2020). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: Methodisch-methodologische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 349-376.

Baur, Christine (2013). *Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt.* Bielefeld: transcript.

doi.org/10.35468/6022-15

Berndt, Constanze, Häcker, Thomas & Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Bohnsack, Ralf (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [8. Aufl.]. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich/UTB.
Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Fühpädagogik*. Opladen & Toronto: Budrich/UTB.
Bremm, Nina (2021). Anerkennungsgerechtigkeit in benachteiligten Sozialräumen. Defizitperspektiven und Möglichkeiten und Grenzen ihrer Bearbeitung im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts. In Lilo Brockmann, Carmen Hack, Anna Pomykaj & Wolfgang Böttcher (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. Reproduktion und Legitimierung* (S. 130-150). Weinheim: Beltz Juventa.
Buchner, Tobias (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft,* 26 (51), S. 33-41.
Budde, Jürgen & Rißler, Georg (2017). Die Exklusion aus dem schulischen Anspruch. (Re-)Produktionsprozesse sozialer Ungleichheit im Unterricht in der Sekundarstufe I. In Isabell Diehm, Melanie Kuhn & Claudia Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 179-198). Wiesbaden: Springer VS.
Bührmann, Andrea D. & Schneider, Werner (2008). *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse.* Bielefeld: transcript.
de Boer, Heike & Reh, Sabine (2012). Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. In Heike de Boer & Sabine Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. V-IX). Wiesbaden: Springer VS.
Drucks, Stephan & Bremm, Nina (2021). Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen. In Isabell van Ackeren, Heinz Günter Holtappels, Nina Bremm & Annika Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken"* (S. 244-276). Weinheim: Beltz Juventa.
El-Mafaalani, Aladin & Strohmeier, Klaus Peter (2015). Segregation und Lebenswelt. Die räumliche Dimension sozialer Ungleichheit. In Aladin El Mafaalani, Sebastian Kurtenbach & Klaus Peter Strohmeier (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an…Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume* (S. 18-42). Weinheim: Beltz Juventa.
Fabel-Lamla, Melanie & Pietsch, Susanne (2012). Vom Beobachten zum Handeln im Lehrberuf. Herausforderungen und Prozessstrukturen bei der Bearbeitung pädagogischer Problemsituationen. In-Heike de Boer & Sabine Reh (Hrsg), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 281-300). Wiesbaden: Springer VS.
Fereidooni, Karim & Massumi, Mona (2015). Rassismuskritik in der Lehrerausbildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte,* 65 (40), S. 38-43.
Foucault, Michel (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Foucault, Michel (1978). *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit.* Berlin: Merve.
Fölker, Laura & Hertel, Thorsten (2015). Differenz und Defizit. Rekonstruktionen zu pädagogischen Orientierungen und Praktiken der Klientelkonstruktion an zwei segregierten Großstadtschulen. In Laura Fölker, Thorsten Hertel & Nicolle Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-) Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 105-122). Opladen u. a.: Budrich.
Fölker, Laura, Hertel, Thorsten & Pfaff, Nicolle (2015). Aberkennung von Erziehungsfähigkeit – Klientelkonstrukte als Ausdruck lokaler Bildungskulturen? In Aladin El Mafaalani, Sebastian Kurtenbach & Klaus Peter Strohmeier (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an…Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume* (S. 188-206). Weinheim: Beltz Juventa.

doi.org/10.35468/6022-15

Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* [3. Aufl.]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gottuck, Susanne (2019). Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In Susanne Gottuck, Irina Grünheid, Paul Mecheril & Jan Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 95-125). Wiesbaden: Springer VS.

Gottuck, Susanne, Grünheid, Irina, Mecheril, Paul & Wolter, Jan (2019). Sehen (ver)lernen. Einführende Anmerkungen. In Susanne Gottuck, Irina Grünheid, Paul Mecheril & Jan Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 1-21). Wiesbaden: Springer VS.

Gruber, Hans (2021). Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung. *Journal für LehrerInnenbildung,* 21 (1), S. 108-117.

Häcker, Thomas (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hertel, Thorsten (2020). *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transcript.

Hertel, Thorsten. (2021). Rahmungsmacht und Differenz. Ungleichheitskonstruktionen in der (marginalisierten) Schule der Migrationsgesellschaft. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 97-119). Münster & New York: Waxmann.

Hertel, Thorsten (2022). Die Macht, der Raum, die Schule. Schulische Disziplin und soziale Marginalisierung in räumlichen Ein- und Ausschlüssen. *Tertium Comparationis,* 28 (1), S. 53-74.

Jaeger, Ursina & Mantel, Carola (2021). Reflexion^Reflexion in der Schule der Migrationsgesellschaft. *Journal für LehrerInnenbildung,* 21 (1), S. 56-64.

Jansen, Till, Schlippe, Arist v. & Vogd, Werner (2015). Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. *Forum Qualitative Sozialforschung,* 16 (1), Art. 4.

Jergus, Kerstin, Koch, Sandra & Thompson, Christiane (2013). Darf ich dich beobachten? Zur ‚pädagogischen Stellung' von Beobachtung in der Frühpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik,* 59 (5), S. 743-761.

Karabulut, Aylin & Pfaff, Nicolle (2020). Rassismusrelevantes Wissen in pädagogischen Deutungen. Professionelle Orientierungen von Lehrkräften an segregierten Schulen. In Juliane Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 107-123). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Koevel, Arne, Spiegler, Juliane & Schröter, Anne (2021). Ganz normal? Differenz- und Normalitätskonstruktionen von Lehrpersonen. In Sabine Gabriel, Katrin Kotzyba, Patrick Leinhos, Dominique Matthes, Karina Meyer & Matthias Völcker (Hrsg.), *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen* (S. 135-155). Wiesbaden: Springer VS.

Kollender, Ellen (2016). „Die sind nicht unbedingt auf Schule orientiert". Formationen eines ‚racial neoliberalism' an innerstädtischen Schulen Berlins. *movements,* 2 (1), S. 39-64.

Kramer, Rolf-Torsten (2021). Dokumentarische Schulentwicklungsforschung? Potenziale und Limitierungen einer praxeologisch-wissenssoziologischen Erforschung von institutionellen Veränderungs- und Gestaltungsprozessen. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 17-35). Münster & New York: Waxmann.

Kultusministerkonferenz (1996). Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 in der Fassung vom 05.12.2013). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf.

Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens.* Herausgegeben von David Kettler, Volker Meja und Nico Stehr. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

doi.org/10.35468/6022-15

Massumi, Mona, Dewitz, Nora von, Grießbach, Johanna, Terhart, Henrike, Wagner, Katarina, Hippmann, Kathrin & Altinay, Lale (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: MERCATOR Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

MSB-NRW (2021). Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Herausgegeben vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf.

Neuweg, Georg Hans (2021). Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. *Zeitschrift für Bildungsforschung,* 11 (3), S. 459-474.

Nohl, Arnd-Michael (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 10 (1), S. 61-74.

Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2021). Konjunktive Erfahrungsräume an Schulen und ihre Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse. Zwischen Suche nach Gewissheiten und Akzeptanz von Ungewissheiten. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 159-176). Münster & New York: Waxmann.

Pfahl, Lisa (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien.* Bielefeld: transcript.

Pörnbacher, Ulrike (2011). Alltagstheoretische Wirklichkeitskonstruktionen von Lehrkräften an Grundschulen in der Diskussion um Schulerfolg von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – ein narrativer Diskurs. *Bildung und Erziehung,* 64 (3), S. 343-363.

Reh, Sabine (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik,* 50 (3), S. 358-372.

Ricken, Norbert (2016). Die Macht des pädagogischen Blicks: Erkundungen im Register des Visuellen. In Friederike Schmidt, Marc Schulz & Gunther Graßhoff (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 40-53). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Rolff, Hans-Günter (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günter Holtappels & Carla Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schmidt, Friederike (2016). Pädagogische Wahrnehmbarkeitsräume. Historisch-anthropologische Annäherungen an die Verfasstheit pädagogischer Blicke. In Friederike Schmidt, Marc Schulz & Gunther Graßhoff (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 54-71). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Schmidt, Friederike, Schulz, Marc & Graßhoff, Gunther (2016). Pädagogische Blicke. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Wahrnehmung. In Friederike Schmidt, Marc Schulz & Gunther Graßhoff (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 7-23). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Terhart, Henrike, Massumi, Mona & Dewitz, Nora von (2017). Aktuelle Zuwanderung – Wege der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. *DDS – Die Deutsche Schule,* 109 (3), S. 236-247.

Vogd, Werner (2021). Offenheit für neue Kategorien und Begründungen − warum eine Wissenssoziologie, die diesen Namen verdient, sich immerfort erneuern muss. *Zeitschrift für Qualitative Forschung,* 22 (1), S. 107-122.

Weber, Martina (2003). *Heterogenität im Schulalltag: Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.

doi.org/10.35468/6022-15

Hilke Pallesen und Dominique Matthes

Rekonstruktionen zum schulischen Orientierungsrahmen: Ein Beitrag zur Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode

Zusammenfassung

Der Beitrag rückt aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive auf die symbolische Ordnung von Einzelschulen das Konzept des *schulischen Orientierungsrahmens* in den Fokus. Darüber verbinden wir den strukturalistisch-praxeologisch geprägten Schulkulturansatz mit der wissenssoziologisch-praxeologischen Konzeption von Orientierungsrahmen. Schule wird dabei als pädagogische Ordnung aufgefasst, die von den schulischen Akteur*innen in symbolischen Auseinandersetzungskämpfen erzeugt wird. Die sich darüber durchsetzenden dominanten Sinnentwürfe lassen sich vor allem auf der Ebene impliziten, handlungsleitenden Wissens verorten. Mit der Frage, wie sich diese dominanten schulischen Orientierungen rekonstruieren lassen, möchten wir den Vorschlag der Konzeption eines schulischen Orientierungsrahmens unterbreiten und diesen in einem ersten Zugriff über die dokumentarische Rekonstruktion von Schulleitungsreden als zentrale Bewährungsentwürfe des Schulischen empirisch in den Blick nehmen.

Schlüsselwörter

Schulkultur, schulischer Orientierungsrahmen, imaginäre Entwürfe des Schulischen, Dokumentarische Methode, Schulleitung

Abstract

Reconstructing the Orientation Framework of School. A Contribution to Research on School Culture using the Documentary Method

The present article focuses on the concept of the orientation framework of school and takes a praxeological-sociological perspective on the symbolic order of individual schools. In doing so, a structuralist-praxeological approach to school culture is combined with a sociological-praxeological conception of orientation frameworks. In this context, school is viewed as a pedagogical order

doi.org/10.35468/6022-16

that is generated via symbolic negotiations among school actors. The dominant concepts of orientation that prevail can be found above all on the level of implicit knowledge, which guides actions. By beginning with the question of how these dominant orientations can be reconstructed, a concept of the orientation framework of school is proposed and empirically examined in a first approach that uses the Documentary Method to analyze speeches made by school management on the topic of central probationary schooling designs.

Keywords
school culture, orientation framework of school, theoretical designs of school, Documentary Method, principals

1 Einleitung

Entgegen bürokratisch-rationalistischen Ansätzen zur Erklärung der Funktionsweisen von Einzelschulen hat sich mittlerweile eine Perspektive innerhalb der empirischen Schulforschung etabliert, die sich von strikten Steuerungsvorstellungen, Qualitäts- und Messbarkeitsdiskursen distanziert und Schulen vielmehr als eigene pädagogische Handlungsräume auffasst, die vor allem durch die Praxis der schulischen Akteur*innen geprägt und gestaltet werden (Helsper 2005, 2008).
Im Anschluss an den Schulkulturansatz von Werner Helsper et al. (2001) lässt sich die soziale Realität von Schulen als ein Ergebnis von sinnhaften, handlungsleitenden, jedoch oft impliziten Wissensstrukturen betrachten, die sich in institutionellen Bildern, Narrationen, Mythen, aber auch kollektiven Orientierungen, Relevanzsetzungen und Praktiken dokumentieren. Schulische Praxis wird in diesem Verständnis durch diese handlungsleitenden Wissensbestände hervorgebracht und geprägt, und zwar nicht nur über die Praxis einzelner Akteur*innen, sondern auch und gerade über das Handeln in gemeinsamen, sich überlagernden sowie dominanten und dominierten Erfahrungsräumen. Durch das Handeln wird die symbolische Ordnung von Einzelschulen generiert, reproduziert bzw. auch transformiert (ebd., S. 21).
Schulische Akteur*innen bringen in Schulen einen institutionellen pädagogischen Sinn hervor. Diesen generieren sie „aber nicht aus freien Stücken oder im autonomen Selbstbezug, sondern immer im Horizont übergreifender sozialer institutioneller Strukturen und milieuspezifischer Kontexte“ (Helsper 2005, S. 191). Über diese Prozesse symbolischer Auseinandersetzung um die Durchsetzung hegemonialer Perspektiven und Weltsichten „erzeugt die kulturelle symbolische Ordnung mit ihren Dominanzverhältnissen ein Feld von exzellenten, legitimen, tolerablen, marginalisierten und tabuisierten kulturellen Ausdrucksgestalten und habituellen Praktiken“ (Helsper 2009, S. 174). Schulkultur ist insofern keine Konsens-, sondern eine Dominanzkultur, die auf den primär verbürgten schulmythischen

doi.org/10.35468/6022-16

Konstruktionen fußt (Kramer 2015, S. 28). Was Schule ist oder sein soll, ist permanent umkämpft. Diese Annahme lenkt den Blick darauf, dass es nicht nur um individuelle Akteur*innen- und Handlungsperspektiven geht, sondern dass darüber hinaus diesen Perspektiven immer auch leitende „Praxismuster" (Göhlich 2014) und (Wissens-)Ordnungen zugrunde liegen, die wiederum auf Aushandlungen beruhen.

Die Dokumentarische Methode ermöglicht es, genau diese Prozesse der Konstruktion und Aushandlung von handlungspraktischen Wissensbeständen und Sinnentwürfen über spezifische Momentaufnahmen zu erfassen, d. h. in ihrem Niederschlag in textlichen und/oder bildhaften Dokumenten, die von den Akteur*innen an Schulen erzeugt worden sind (Bohnsack 2014).

Geht es um die Rekonstruktion dominierender schulischer Sinnentwürfe, stehen in der Forschung zur Schulkultur von Einzelschulen insbesondere die Schulleitungen als verbürgende „charismatische" Leitfiguren (Helsper 2008, 2010) im Fokus. Hier eignen sich als Datenmaterial vor allem schulische Präsentationen der Schulleitung, in denen wie unter einem Brennglas gebündelt die Entwürfe über den pädagogischen Sinn und Zweck der Einzelschule entfaltet werden. Obgleich Schulleitungen als Vertreter*innen der Schule eine zentrale Rolle für den Entwurf und für die Verbürgung übergreifender Orientierungen spielen, so ist dennoch davon auszugehen, dass diese Orientierungen nicht als statisch und unveränderbar zu begreifen, sondern permanenten Aushandlungen unterworfen sind. Auch eine Ergänzung um weitere schulische Dokumente, wie Schulhomepages (dazu auch Helsper et al. 2018), schriftlich fixierte Leitbilder und unterrichtliche Interaktionen (Gibson 2017), aber auch Schul- und Klassenkonferenzen sowie Interviews mit schulischen Akteur*innen ist denkbar, um die Rekonstruktion dominierender schulischer Entwürfe zu detaillieren und zu kontrastieren.

In diesem Beitrag stehen die begrifflich-theoretische und forschungsmethodische Annäherung sowie die Rekonstruktion schulischer Orientierungsrahmen als übergreifende imaginäre Entwürfe im Fokus. Dazu werden wir in einem ersten Schritt die Idee des schulischen Orientierungsrahmens methodisch und empirisch im Diskurs der Schulkulturforschung verorten (Kap. 2). In einem zweiten Schritt werden wir dann Aspekte des schulischen Orientierungsrahmens anhand von Ausschnitten aus Schulleitungsreden zum Tag der offenen Tür am Beispiel eines als ‚exklusiv' zu lesenden Gymnasiums (hier als „Paula-Albrecht-Schule" bezeichnet) und einer neu gegründeten integrierten Gesamtschule (hier „Mascha-Kaléko-Schule" genannt) rekonstruieren (Kap. 3). Abschließen möchten wir mit einem Fazit, der Diskussion unserer Vorgehensweise sowie Anregungen für die weitere Auseinandersetzung mit schulischen Orientierungsrahmen im Horizont einer dokumentarischen Schulkulturforschung (Kap. 4).

doi.org/10.35468/6022-16

2 Zum Konzept eines schulischen Orientierungsrahmens

Schulen unterscheiden sich in ihrem Eigenleben, ihren Werten, Ansprüchen und Handlungsmustern von anderen Organisationen, aber auch von anderen Einzelschulen. Mittels einer praxeologischen Perspektive auf die Aushandlungsprozesse, Kooperationsstrukturen und Spannungsmomente innerhalb der symbolischen Ordnung der Einzelschule lassen sich über dokumentarische Rekonstruktionen dominante Orientierungen mit Blick auf positive und negative Gegenhorizonte sowie Enaktierungspotenziale empirisch herausarbeiten (Pallesen & Matthes 2020). Im Folgenden möchten wir zunächst zentrale begrifflich-theoretische und gegenstandsbezogene Überlegungen zur Kennzeichnung eines schulischen Orientierungsrahmens herausstellen, um danach auf die methodische und methodologische Anwendung einzugehen. Dazu verknüpfen wir zwei Perspektiven miteinander, und zwar die der Schulkulturtheorie und und die der mit der Praxeologischen Wissenssoziologie verbundenen Dokumentarischen Methode.

2.1 Begrifflich-theoretische und gegenstandsbezogene Überlegungen

Die Theorie der Schulkultur nimmt eine umfassende Mehrebenen-Perspektive auf die Einzelschule ein: Neben dem Blick auf die gesellschaftlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen und Anforderungen fokussiert sie auch auf die symbolischen Handlungsweisen und Interaktionsstrukturen der schulischen Akteur*innen, mit denen diese auf die jeweiligen Rahmenbedingungen reagieren, sowie auf die Selbstdarstellung und -charakterisierung der Einzelschule über die Präsentation öffentlicher Schulbilder und medialer Darstellungen (Helsper et al. 2001, S. 24f.). Vor dem Hintergrund dieser Schulkulturtheorie werden diese Ebenen als Reales, Symbolisches und Imaginäres[1] bezeichnet (ebd.). Wir fokussieren in diesem Beitrag die Dimension des Imaginären, indem wir uns den dominanten programmatischen Entwürfen, Ansprüchen, Mythen und Idealen widmen, mit denen sich die schulischen Akteur*innen auseinandersetzen müssen und die gerade auf einer unbewussten, latenten Ebene liegen (Helsper 2005, S. 212; Gibson 2017, S. 107). Gerade der sogenannte Schulmythos bildet dabei eine zentrale Ausdrucksgestalt in der Konstruktion eines übergreifenden Sinns, der aber durchaus einen verkennenden oder selbstillusionierenden Charakter haben kann und damit nicht zwangsläufig einer schulischen ‚Realität' entsprechen muss (Helsper et al. 2001, S. 25).

---

1 Helsper et al. (2001) unterscheiden die Ebene des Realen, des Symbolischen und des Imaginären voneinander: Das Reale bezieht sich auf die spezifischen Strukturen, Probleme und Bewährungskrisen der Einzelschule. Auf der Ebene des Imaginären werden ideale Entwürfe des jeweils Einzelschulischen generiert, die zusätzlich mythisch aufgeladen sein können. Mit dem Symbolischen sind die spezifischen schulischen und unterrichtlichen Praktiken gemeint. Hier findet dann die Enaktierung schulischer Entwürfe statt.

doi.org/10.35468/6022-16

Gemäß einer Dokumentarischen Schul(-kultur-)forschung, wie sie auch die vorliegende Reihe in den Fokus rückt, werden vor allem die impliziten Wissensbestände rekonstruiert, die den schulischen Selbstpräsentationen und Praxen zugrunde liegen und als schulische Orientierungsrahmen eine orientierende und strukturierende Funktion für die schulischen Akteur*innen haben. Der schulische Orientierungsrahmen geht somit über all das hinaus, was sich auf einer Ebene expliziten Wissens befindet und in der Sprache der Dokumentarischen Methode als Orientierungsschemata bezeichnet wird (Bohnsack 2003, S. 132). Dies ist von zentraler Bedeutung, weil gerade die Unterscheidung zwischen dem einzelschulisch Expliziten, also dem, *was* von der Einzelschule als (normative) Rahmenbedingung (z. B. Digitalisierung, Inklusion, Exklusivität) verarbeitet, gleichsam an die Akteur*innen überleitend erwartet und formuliert wird, von dem *Wie* der Verhandlung und der Umsetzung für den „Wechsel der Analyseeinstellung" (Bohnsack et al. 2013, S. 12) entscheidend ist, die nach impliziten Herstellungsmechanismen und -prozessen (schulischer) Praxis fragt.
Diese impliziten Strukturen der Einzelschule sind einerseits eng mit den konjunktiven Erfahrungsräumen ihrer Mitglieder verbunden, gehen aber auch darüber hinaus, da in der Differenz verschiedener Erfahrungsräume ein je spezifisches Verhältnis entsteht und sich darüber wiederum eigenständige konjunktive Erfahrungsräume konstituieren. Mit Arnd-Michael Nohl (2018, S. 25) lässt sich hier von „Organisationsmilieus" sprechen, die entstehen, wenn es keine Gemeinsamkeiten qua Herkunftsmilieus gibt und dann „eigene Wege der Praktizierung formaler Regeln gefunden" (ebd.) werden, über die dann wiederum neue Milieus in Organisationen entstehen können.
Das Konzept des schulischen Orientierungsrahmens schließt zwar eng an die praxeologisch-wissenssoziologischen Überlegungen Ralf Bohnsacks und deren Fundierung in der Dokumentarischen Methode (1989, S. 28, 2014, S. 138) an, lässt sich aber dennoch aufgrund seiner spezifischen und im Schulkulturansatz fokussierten Ausrichtung auf *dominante Orientierungen* nicht als etabliertes Konstrukt einer Zugriffsweise der Dokumentarischen Methode begreifen. Demgegenüber beruht dieser insbesondere auf den Zugängen und Befunden von schulkulturtheoretischen Forschungsansätzen, die sich in den letzten Jahren vor allem mit den Passungsverhältnissen zwischen Schüler*innenhabitusformationen und den organisationalen Anforderungen von Einzelschulen befassten. Hier lassen sich als Ausgangspunkt zunächst Bezüge zur Studie von Rolf-Torsten Kramer (2002) zum Zusammenhang von Schüler*innenbiografien und Schulkultur herstellen, in der der „institutionelle Habitus [...] als spannungsvolle Ausformung der schulischen Orientierungen" (ebd., S. 256) über eine Institutionenanalyse herausgearbeitet wurden. Die Materialgrundlage zur Rekonstruktion des „Habitus der Schule" (ebd., S. 261) stellten Abschlussreden der Schulleitung sowie Konferenzen dar, welche mittels objektiv-hermeneutischer Verfahrensweisen erschlossen wurden.

doi.org/10.35468/6022-16

Ebenfalls mit der Frage nach Passungsverhältnissen von Schüler*innenhabitus und Einzelschule, dann aber unter Rückgriff auf die Dokumentarische Methode, beschäftigten sich die Studien von Hilke Pallesen (2014) und Anja Gibson (2017) mit den (dominierenden) Orientierungsrahmen von Einzelschulen im Verhältnis zu den Akteur*innen. Auch hier wurde die Seite der Einzelschule vor allem über Schulleitungsreden und -interviews in den Blick genommen, um den „schulischen" (Pallesen 2014, S. 139) bzw. „schulkulturellen" (Gibson 2017, S. 106) Orientierungsrahmen als ‚institutionellen Habitus' zu rekonstruieren. Zudem findet auf der Basis von Schulleiter*innenbefragungen zur dokumentarisch-methodischen Erschließung schulkultureller Aspekte nunmehr auch eine begriffliche Verquickung älterer und neuerer Ansätze im ‚schulkulturellen, institutionellen Orientierungsrahmen' statt (Kowalski 2021, Abs. 7f.).

Darüber zeigt sich eine gewisse Vielfalt in der Weiterentwicklung des Konzeptes, aber auch mögliche Komplexitäten und Diffusitäten im Umgang mit den begrifflichen Fassungen, die bislang weitgehend ungeklärt blieben. An diese Lücke schließt der vorliegende Beitrag an.

Der Bezug auf dominante – und damit immer umkämpfte – Orientierungen impliziert, anders als es die dokumentarische Praxis in den meisten Fällen vorsieht, gezielt die *vorherrschenden* Orientierungen, Routinen und Werthaltungen zu fokussieren, die sich insbesondere in schulischen Selbstpräsentationen manifestieren. Es handelt sich dabei bspw. um mündliche und schriftliche, aber auch bildhafte Ausdrucksgestalten und Artefakte, beispielsweise Schulhomepages, Imagefilme, Leitbilder, Formulare, Schulzeitschriften und Schulradioaufzeichnungen. (Implizite) Schwerpunkte innerhalb der Einzelschulkulturen können insbesondere über die Aufzeichnung und Rekonstruktion von schulischen Reden geborgen werden, in denen die Schulleitungen die Schulen mit ihren wesentlichen Gesichtspunkten vorstellen.

Dabei wird der Annahme gefolgt, dass Schulleitungen dominante institutionelle Akteur*innen bzw. Akteur*innengruppen darstellen, die in diesem öffentlich gewendeten Kontext wiederum zugleich auch die primären Sinnordnungen der jeweiligen Einzelschule stellvertretend hervorbringen (Kramer 2002, S. 256). In der Rede als Präsentationsform liegt die Aufgabe, die Schule gewissermaßen mit pädagogischen Visionen zu füllen, schulische Akteur*innen, Gepflogenheiten und Zielsetzungen vorzustellen und gleichermaßen anzusprechen, wenngleich auch deutlich werden soll, dass das Datenmaterial schulischer Reden Begrenzungen aufweist. Zum einen kann zwar angenommen werden, dass die Schulleitungen dabei als Stellvertreter*innen der schulischen Gemeinschaft fungieren und sich ihnen schon allein aufgrund ihrer Position als die Schule verbürgende und darstellende Person eine herausgehobene, stellvertretende Wirkung zuschreiben ließe (Helsper 2010, S. 392), womit es bei der Analyse gleichzeitig auch das Zusammenspiel der individuellen und überindividuell-schulischen Orientierungen zu

hinterfragen gilt (Kowalski 2021, Abs. 8). Zum anderen sind „Schulleitungen [...] natürlich nicht in der Lage, die pädagogischen Sinnmuster und Sinnstrukturen in Gänze zu bestimmen“ (Helsper 2006, S. 181), prägen sie aber dennoch maßgeblich. Deutlich wird darüber, dass der Blick auf schulische dominante Sinnentwürfe zwangsläufig mit einem hochdifferenzierten bzw. aspekthaften Blick auf Schule einhergeht (Kramer i. d. B.), der einerseits über die alleinige Betrachtung handlungsleitender Wissensbestände limitiert ist, andererseits aber auch die Komplexität von impliziten und routineförmigen Hervorbringungslogiken zu rekonstruieren vermag. Hinzu kommt, dass in eigenen Studien die Perspektive auf einen schulischen Orientierungsrahmen auch immer einer Erweiterung in Hinblick auf die kulturelle Passung von schulischen Akteur*innen und schulischem Sinnentwurf erhält, indem wiederum individuelle Auseinandersetzungen und Passungsverhältnisses mehrebenenanalytisch rekonstruiert werden (z. B. Pallesen & Matthes 2020, 2023/i. E.).

2.2 Forschungsmethodische Überlegungen

Um schulische dominante Sinnentwürfe zu erheben, haben wir in erster Linie danach gefragt, „wie sich die Schule als solche entwirft und dem Publikum gegenüber verhandelt” (Pallesen & Matthes 2020, S. 99). Dazu lassen sich Reden als Dokumente imaginärer Sinnentwürfe ähnlich wie die in der dokumentarischen Forschung etablierten Gesprächsprotokolle (Gruppendiskussionen, Interviews) rekonstruieren, besitzen jedoch den Vorteil der Selbstläufigkeit (Bohnsack 2017, S. 92ff.).[2]

Als besonders ergiebig für die Rekonstruktion gelten Passagen, die durch eine hohe metaphorische Dichte auffallen und als Fokussierungsmetaphern (ebd., S. 92) einen Einblick in die schulkulturspezifische Ordnung der Einzelschule geben. Dabei bietet gerade die Authentizität einer schulischen Präsentation in Form einer Rede die Möglichkeit, einen zentralen Zugang zu dominierenden Orientierungen und damit zu übersituativen Erwartungskontexten zu bekommen. Hierfür wird zudem angenommen, dass in diesen Redebeiträgen der Schulleitungen eine spezifische Relation impliziter Relevanzsetzungen zum Schulischen zum Vorschein kommt, die „sich also zwischen unterschiedlichen Horizonten [bewegt], die wechselseitig füreinander *Gegenhorizonte* darstellen” (Bohnsack 1989, S. 27; Herv. i. Orig.). Analytisch lassen sich jene Orientierungsrahmen entsprechend über die Orientierungsfiguren entfalten, die „zwischen diesen Rahmenkomponenten ‚auf-

---

2 Reden als Praxisdokumente haben zum einen den Vorteil, dass die Sprecher*innen ihre Relevanzsetzungen selbstläufig und ohne Zutun der Forschenden vorgetragen haben. Sie gelten daher als natürliche Dokumente des Handlungsalltags (Loos & Schäffer 2001), sodass sie „einen unmittelbaren […] Zugang zur Handlungspraxis, zum Modus Operandi“ (Bohnsack 2017, S. 95) ermöglichen. Zum anderen kann – vermittelt über den Audiomitschnitt und die anschließende Transkription – eben nicht nur die Darstellungsweise (performative Performanz), sondern auch die Relation zur Darstellung (proponierte Performanz) – und damit die wissensmäßige Verankerung des Modus Operandi nachvollzogen werden (ebd., S. 96).

doi.org/10.35468/6022-16

gespannt' [sind]" (ebd.): Über positive Gegenhorizonte, also Bestrebungen innerhalb der schulbezogenen Orientierungen, über negative Gegenhorizonte, also Abgrenzungen innerhalb der schulbezogenen Orientierungen, sowie die damit verbundenen Enaktierungspotenziale, also (Un-)Möglichkeiten der Umsetzung jener Horizonte (Bohnsack 2014, S. 138). Wesentliche Fragen, die dann rekonstruktionsleitend werden, lauten dann: Wo kommt eine Schule her? Wo strebt eine Schule hin? Wovon wendet sich eine Schule ab? Und: (Wie) Lassen sich diese Relevanzsetzungen im schulischen Alltag verwirklichen? (Pallesen 2014, S. 139).

Forschungspraktisch umsetzen lässt sich eine solche Perspektive in der Berücksichtigung der prozessual angelegten Arbeitsschritte dokumentarischer Interpretation (Nohl 2017, S. 30; Bohnsack 2014, S. 131) für das Material der schulischen Reden, was zum einen der Frage nachgehen lässt, welche Darstellungsinhalte präsentiert werden (Ebene des ‚Was'), sowie zum anderen auch zur Frage nach der Art und Weise der Herstellung der Darstellung (Ebene des ‚Wie'), Klärungen ermöglicht (Bohnsack 2017, S. 151). Diese Prämissen sollen in diesem Fall auf das spezifische Material der schulischen Reden angewandt werden, die in transkribierter Form als Textmaterial vorliegen: Der erste Schritt der formulierenden Interpretation (Was-Ebene) bezieht sich dann v. a. auf die sequenzlogische Strukturierung, die Erstellung des thematischen Verlaufs im Sinne einer chronologisch angelegten Gliederung des Textdokumentes mit seinen inhärenten Schwerpunkten sowie auf eine erste, paraphrasierende „Feininterpretation der für die Forschungsarbeit relevanten thematischen Abschnitte, z. B. [...] mit Fokussierungen oder komparativem Gehalt" (Matthes 2021, S. 129). Für den *nächsten* Schritt der reflektierenden Interpretation (Wie-Ebene) stehen dann insbesondere ebenjene fallintern bzw. -übergreifend vergleichbaren bildhaften Darstellungen bzw. Fokussierungen innerhalb der Reden in ihrer Tiefenstruktur im Fokus der semantischen Analyse. Die Erarbeitung des schulischen Orientierungsrahmens geht dabei mit dem kontinuierlichen Prinzip der Komparation einher (Nohl 2013), was nicht nur die Hinzunahme mehrerer Passagen aus dem Material eines Falles, sondern auch den übergreifenden Vergleich mit weiteren Fällen umfasst. Anschließend werden in der Falldarstellung zentrale Rekonstruktionsergebnisse (etwa hinsichtlich Homologien, Widersprüchen und Auffälligkeiten) zum Orientierungsrahmen verdichtet zusammengefasst sowie über den Kontrast der Fälle – in Bezug auf die Bearbeitungsweise einer bestimmten Thematik – schließlich zu typisierenden Befunden abstrahiert (Bohnsack 2014, S. 136ff.).

3 Exemplarische Rekonstruktionen schulischer Orientierungsrahmen

Die Basis unseres empirischen Zugangs bilden die jeweiligen schulischen Reden zum Tag der offenen Tür zweier maximal kontrastierender Schulen (formal hin-

doi.org/10.35468/6022-16

sichtlich Schulform, regionale und historische Einbettung sowie antizipiertes Klientel) des Samples, die wir mit der Dokumentarischen Methode entlang der o. g. Kategorien und Arbeitsschritte vollständig rekonstruiert haben. Hierfür geben wir im Folgenden zunächst auf der Basis der formulierenden Interpretation einen vergleichenden Kurzüberblick über die jeweils verhandelten Themen und stellen dabei auch übergreifende schulkulturelle Aspekte vor, die in beiden Reden zum Ausdruck gelangen (Kap. 3.1). In einem zweiten Schritt stehen zwei exemplarische Passagen aus den Reden im Fokus, um die Art und Weise der Konstruktion und Rekonstruktion schulischer Selbstverständnisse und Anspruchskulturen exemplarisch an einem Aspekt aufzeigen zu können (Kap. 3.2). Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit einer komparativen Fallverdichtung (Kap. 3.3).

3.1 Erkenntnisse der formulierenden Interpretation

Im Folgenden werden die thematischen Verläufe entlang der Chronologie der Reden zum Tag der offenen Tür in einer Gegenüberstellung aufgezeigt (s. Tab. 1):

Tab. 1: Thematische Verläufe in der Chronologie der schulischen Reden zum Tag der offenen Tür (© d. Vf.)

Thematischer Verlauf Paula-Albrecht-Schule	**Thematischer Verlauf Mascha-Kaléko-Schule**
Beginn der Reden	
Eröffnung der ‚Veranstaltung zum Tag der offenen Tür' durch die Schulleitung durch Ankündigung eines Musikbeitrags	Begrüßung und Eröffnung der Rede zum Tag der offenen Tür durch die Schulleitung durch Ansprache von ‚Problemen' bei Elternschaft
Musikbeitrag des schulischen Ensembles	Vorabklärung zu Problemen bei Einlasssituation
Begrüßung, Ansprache der Anwesenden zur ‚traditionellen Informationsveranstaltung'	‚Werbeblock für unsere Schule': Abspielen des Imagefilms mit technischen Problemen
Vorstellung der anwesenden Vertreter*innen der Schule	Vorstellung der herausfordernden Bedingungen der Schule
Ansprache an die Eltern zum Vorgehen für Besuch der Schule	Abspielen der Folien zur Schulvorstellung und Hinweis zur Gliederung der Präsentation
Überblick über die Schulen	
Verweis auf lange Historie der Schule	Verweis auf kurze Historie der Schule
Vertagung der Thematisierung der Historie auf Unterricht und Elternversammlungen	junges, engagiertes Lehrpersonal
	Schulform und damit verbundene Abschlüsse
‚Paula-Albrecht-Schule von heute' im Fokus	heterogene Schüler*innenschaft

doi.org/10.35468/6022-16

Sanierung als ‚komplett elektronische Schule‘	Blockunterricht und Mittagsband/-pause
Unterstützung durch Fördermittelgeber	Teilhabe an der Initiative ‚Schule im Aufbruch‘
Schulbesichtigung durch Externe: Neid und Stolz	Umzug in eigenes Schulgebäude
Gewinn der Investitionen durch Outcome	Umbenennung der Schule und Namensgebung
Vertiefung von organisatorischen Aspekten und Besonderheiten der Schulen	
Gebäudestruktur: Räumliche Verteilung und Unterbringung (Internat)	Vorstellung des Ganztagsangebotes und zusätzlicher Angebote
‚Bestenauslese‘ möglich: Schüler*innenschaft aus gesamtem Bundesgebiet und Region	Vorstellung eines Beispielstundenplans
Verteilung nach dominierenden Anteilen: Mädchen (Sprachzweig), Jungen (Musikzweig)	Zweite Fremdsprache und Abiturrelevanz: Abitur nicht zwangsweise notwendig
Zügigkeit der Schule und Wahl des Schwerpunktes: Aufnahmeverfahren, Sprachanteil und Belegbarkeit	Grund- und Erweiterungskurse: ‚Entscheidung für das Kind‘ vs. ‚den Abiturlern gerecht werden‘
Mehraufwand/-unterricht ggü. anderen Gymnasien	Lernform ‚Lernbüro‘
Zusammensetzung der Fremdsprachenklasse und fremdsprachliches Abitur	
Abschluss der Reden	
weiterführende Informationsmöglichkeiten auf der Homepage/im Schulprogramm	Informationsmöglichkeit zum Losverfahren: ‚Wie kommt mein Kind an die Schule?‘
Verweis auf außerschulisches Programm	Beendigung der Präsentation und Rede und Übergang in Nachfrageteil
Verweis auf Netzwerke der Schule	Klärungen zu Nachfrage: Schwimm-AG
Verweis auf ‚Lehrermangel‘	Klärungen zu Nachfrage: Handyverbot
Verweis auf Sicherung der Unterrichtsversorgung	Klärungen zu Nachfrage: Lernbüro Klasse 6
Verweis auf minimalen Unterrichtsausfall	Klärungen zu Nachfrage: Blockunterricht
Beendigung der Rede durch Übergabe an stellvertretende Schulleitung (kein Nachfrageteil)	Klärungen zu Nachfrage: Betreuung nach Unterrichtsschluss
	Klärungen zu Nachfrage: Losverfahren
	Klärungen zu Nachfrage: Differenzierungsform
	Klärungen zu Nachfrage: Essensanbieter

doi.org/10.35468/6022-16

Wesentliche thematische Schwerpunkte, die in den Reden der beiden Schulen zum Ausdruck gelangen und über die feinanalytische Strukturierung und Paraphrasierung sichtbar gemacht werden können, lassen sich in einem ersten Schritt des komparativen Fallvergleichs übergreifend festhalten. Abstrahiert handelt es sich in beiden Reden um Bezugnahmen auf

1. *das Einzelschulspezifische*, das im Wesentlichen den Mythos konturiert, d. h., es geht um Bezüge zu schulischen Traditionen, zur Historie, zum eigenen Stand im Prozess der Schulentwicklung, zu räumlichen und zeitlichen Strukturen, zu typischen oder besonderen Lernformen, zum außerschulischen Programm sowie um Vergleichs- und Abgrenzungsaspekte zu anderen Schulen;
2. *das Leistungs- und Selektionsbezogene an der Einzelschule*, d. h. es wird Auskunft gegeben über die Fachbereiche und Fächerschwerpunkte, die spezifischen Profillinien, die Bedeutung der Sprachen bzw. des Sprachenlernens, die möglichen und dominierenden schulischen Abschlüsse sowie die notwendigen Aufwendungen der schulischen Akteur*innen zur Erreichung dieser Abschlüsse;
3. *die involvierten Akteur*innen(gruppen) der Einzelschule*, d. h. das Leitungspersonal, das Lehrpersonal, die Schüler*innenschaft sowie die Eltern.

Auffällig sind hier Bezüge zu schulkulturellen Dimensionen, die Helsper et al. (2001, S. 36ff.) als querliegend zu den Ebenen des Realen, Imaginären und Symbolischen verorten und darüber das Feld der Schulkultur ausdifferenzieren. So unterscheiden sie „Inhalte“, „Leistung“, „Partizipation“ und „pädagogische Orientierungen“ voneinander. Diese bilden jedoch nicht zwangsläufig ein kohärentes Ganzes, sondern können durchaus nur lose miteinander gekoppelt sein oder auch im Widerspruch zueinander stehen (ebd.). Einen besonderen Stellenwert hat im Rahmen der dokumentarischen Rekonstruktion die Dimension der pädagogischen Orientierungen, die „die schulischen Werte und Normen, die pädagogischen Konzepte und die pädagogischen Deutungsmuster bzw. Handlungsstrukturen“ (ebd., S. 37) umfassen, da es gerade hier um implizite Angemessenheitsurteile hinsichtlich des Lehrer*innenhandelns oder des Umgangs mit Schüler*innen gehen kann und darüber auch deutlich gemacht wird, wo die Schule hinstrebt bzw. wovon sie sich abgrenzt. Die symbolische Ordnung der Schule wird um diesen pädagogischen Sinn herum gruppiert, sodass dieser einen besonderen Stellenwert erhält. Gerade die Angemessenheitsvorstellungen hinsichtlich der schulspezifischen Ausformung der Leistungsdimension in Hinblick auf Erwartungen und Selektionspraxen lassen einen Schluss auf dominierende imaginäre schulische Entwürfe zu, die wir im Verlauf der folgenden reflektierenden Interpretation näher betrachten.

doi.org/10.35468/6022-16

3.2 Exemplarische Erkenntnisse der reflektierenden Interpretation

Die Frage von Leistung und Leistungserbringung stellt sich in beiden Reden jeweils erst im zweiten Drittel, nachdem schon zentrale schulische Orientierungen bezüglich des Einzelschulspezifischen genannt wurden. Die reflektierende Interpretation der beiden nachfolgenden Textstellen bezieht sich auf zwei thematisch ähnlich gelagerte Passagen aus den Reden zum Tag der offenen Tür. Zunächst gehen wir auf die Passage aus der Mascha-Kaléko-Schule ein, die im thematischen Verlauf mit dem Oberthema „Grund- und Erweiterungskurse“ (s.o.) benannt wurde. Es spricht die Schulleiterin, Frau Flämig[3]:

> Frau Flämig: „jetzt komm wir zu den Grund- und Erweiterungskursen auch das noch ein Stück weit entfernt weil das erst in Klassenstufe sieben startet (2) es gibt also diese beiden Zuteilungen (.) die allerdings noch keine abschlussbezogenen Zuteilungen sind, das heißt wenn jetzt jemand (.) also generell gilt die Regel wer die Note eins und zwei hat (.) geht in der Regel in den Erweiterungskurs. Bei den Noten fünf und sechs geht man in den Grundkurs (.) und bei den Noten drei und vier kann die Klassenkonferenz entscheiden was ist besser für das Kind (2) Nun muss man aber keine Panik kriegen wenn ein Kind jetzt im Fach (.) Deutsch im Grundkurs landet. Weil man sagt immer der Grundkurs bereitet auf den Hauptschulabschluss vor (.) und der Erweiterungskurs auf den Realschulabschluss beziehungsweise dann auf das Abitur (.) Ein Wechsel ist jedes halbe Jahr möglich, das hängt also von den Leistungen ab, die das Kind erbringt (.) und nur weil man nen Grundkurs irgendwo belegt heißt das nicht dass man dann auch hauptsäch- äh äh einen Hauptschulabschluss machen muss, ja, das heißt es ist erstmal noch nichts festgelegt, es ist erstmal nur eine Zuteilung (.) gemäß der Lernvoraussetzungen der Schüler” (Z. 194-206)

Für die Mascha-Kaléko-Schule konnten wir bereits an anderer Stelle ein Ideal des Jungen, Neuen und Engagierten rekonstruieren (Pallesen & Matthes 2023/i. E.). Die Schule entwirft sich als einen besseren Ort, mit dem Anspruch, „nach neuen Lernformen sowie einer Optimierung von Schule durch universal zugängliche Bildungswege” (ebd.) zu streben, um darüber vor allem individuelle Voraussetzungen der Schüler*innen berücksichtigen zu können. Dieser inklusionsorientierte Anspruch wird auch in der o. g. Passage thematisch: Auch wenn es „*noch ein Stück weit entfernt ist*“ und damit noch kein dringender Handlungsbedarf besteht, werden die Eltern zukünftiger Fünftklässler*innen mit den Themen Leistung und mit den damit offenbar verbundenen Leistungsdifferenzierungen konfrontiert. Vor dem Hintergrund einer in Zukunft zu erreichenden Abschlussmöglichkeit (Hauptschul-, Realschulabschluss und/oder Abitur) und letztlich daraus resultierenden Chancenzuteilungen informiert die Schulleitung, wie eine Unterteilung nach Leistung in Form von Grund- und Erweiterungskursen ab der siebten Klasse erfolge. Diese Kurse werden in der Darstellung mit den jeweils objektivierten „*Leistungen, die das Kind erbringt*“ in Form von Notenwerten verknüpft. Die

3 Alle Angaben, die auf Personen, Orte oder Bezeichnungen hinweisen, wurden vollständig anonymisiert. Die Transkription erfolgte nach TiQ-Notation (Bohnsack 2014, S. 253ff.).

doi.org/10.35468/6022-16

Darstellung ähnelt einem Verwaltungsakt mit klar zugeschriebenen Vorgängen. So führen die Noten eins und zwei automatisch in den Erweiterungs-, die Noten fünf und sechs in den Grundkurs. Eine Ambivalenz wird lediglich an der Stelle sichtbar, wo es um mittlere Notenwerte geht, wobei dann die Klassenkonferenz als quasi-objektivierende Instanz entscheidet. Es bleibt indes unklar, auf Basis welcher Kriterien für oder wider eine Zuteilung entschieden wird. Dennoch werden Leistungsstände – auch unter den Schüler*innen – sichtbar gemacht. So sind mit dem Kurssystem auch die Unauflösbarkeit der Statusplatzierung durch Leistungsdifferenzen und (un)mögliche Abschlüsse verbunden, die über den Besuch der Grund- oder Erweiterungskurse angesteuert werden können. Es stellt sich die Frage, ob und inwiefern es überhaupt möglich ist, wie von Frau Flämig beschrieben, aus dieser Zuteilung auszubrechen. Zwar erfolgt alle halbe Jahre eine Prüfung der Zugehörigkeit zum jeweiligen Kurs und damit werden Auf-, zugleich aber auch Abstiegschancen möglich. Dennoch bleibt offen, wie etwa die Weiterqualifizierung im Grundkurs realisiert werden kann, um dann vom Haupt- über den Realschulabschluss bis hin zum Abitur zu gelangen. Denn so wird auch von „*Lernvoraussetzungen*“ gesprochen, die den ‚Kindern‘ zugeschrieben werden, bei denen jedoch eine Veränderbarkeit im Vagen bleibt. Offen bleibt, wie diese zugeschriebenen Voraussetzungen verändert werden können, wie bspw. eine Förderung im Grundkurs Deutsch, um im Beispiel zu bleiben, gelingen kann, wenn die Schüler*innen einmal dorthin zugeteilt worden sind.

Insgesamt wird trotz des Inklusionsgedankens über diese Passage eine ‚traditionelle‘, auf meritokratischen Prinzipien basierende Auffassung von Leistung deutlich, die diese als objektiv gegeben und chancengerecht erscheinen lässt – und gleichzeitig werden diese Zuteilungen als noch nicht abschlussbezogen relativiert. Diese Ausgestaltung ist an Schulen im Allgemeinen zwar erwartbar, steht aber in Spannung zum selbstgegebenen Anspruch der Schule, „*Dinge anders zu machen*“ und sich darüber auch von ‚gängigen‘ Selektionsorientierungen zu distanzieren (ebd.). Hierbei werden gegenüber den Eltern Beschwichtigungsgesten eingeführt: ‚man muss keine Panik kriegen‘, ‚Wechsel sind möglich‘, ‚es ist noch nichts festgelegt‘, ‚es ist nur eine Zuteilung‘, die letztendlich aber den Schulabschluss determiniert. Im positiven Gegenhorizont lässt sich zwar eine Tendenz zur Offenheit und Transformation erkennen, die aber über die Zuteilung in ein Kurssystem nicht enaktiert wird, sondern vielmehr mythisch konstruiert wird. Die (vorläufige, anpassbare) Zuteilung wird zwar über die Leistungen und Lernvoraussetzungen der Schüler*innen legitimiert, wenngleich das Procedere im Detail diffus bleibt. Gleichzeitig ließe sich eine Stabilität der Zuteilung im negativen Gegenhorizont vermuten.

Anders als die Mascha-Kaléko-Schule entwirft sich die Paula-Albrecht-Schule als historisch gewachsener, exklusiver Ort und vertritt traditionelle bildungsbürgerliche Ansprüche (Pallesen & Matthes 2020). Auch in der Rede von Herrn Jensen,

doi.org/10.35468/6022-16

dem Schulleiter der Paula-Albrecht-Schule, wird zu den Thematiken Leistung und Verteilung ein ähnlicher Einstieg gewählt, der mit einer Zuteilung in der siebten Klasse in Zusammenhang steht. Die Passage ist dem Oberthema „Zusammensetzung der Fremdsprachenklasse und fremdsprachliches Abitur“ zuzuordnen (s. o.). Es handelt sich um eine vorab bereits getätigte Ankündigung zu den Fremdsprachklassen, die etwas Besonderes bzw. eine nun folgende Erklärung erwarten lässt:

> Herr Jensen: „Ja, und jetzt komm ich nochmal zurück auf die Fremdsprachenklasse [anonym.] äh, das is nämlich genau der Grund, warum wir hier zunächst einmal die besten Kinder im Aufnahmeverfahren ansprechen, denn dort ist in der Tat das Unterrichtsvolumen ab Klasse sieben (.) doch erheblich (.) und geht äh: mh: (.) doch nich äh: kleinen Maß über äh die normale Stundenverpflichtung hinaus. Ich erspare Ihnen jetzt mal die genaue Stundenzahl, um sie nicht vorzeitig zu erschrecken. (.) Aber wie gesagt, die Kinder, die das machen, machen das mit großer Begeisterung und verkraften das auch sehr gut (.) an vier Tagen die Woche acht Stunden zu haben, äh und (2) ich seh immer wieder mit großem Vergnügen, zu welchen tollen Leistungen, nicht nur der Fremdsprachenklasse, sondern alle Klassen fähig sind.“ (Z. 207-219)

Bereits zu Beginn der Schulvorstellung in der Rede wird deutlich, dass sich das Gymnasium an einer Modernisierung orientiert, die auch mit der Einführung der modernen Fremdsprachen in Zusammenhang steht (Pallesen & Matthes 2020). So gibt es die Besonderheit der anwählbaren Sprachkurse, die jedoch nicht flexibel gestaltet scheint, sondern auf der Basis einer ‚Bestenauslese‘ bereits frühzeitig zum Aufnahmeverfahren erfolgt. Während anderen Fächern in der Rede nicht so eine Aufmerksamkeit geschenkt wird, wird der hier in der Passage verhandelten Sprache hingegen eine starke Bedeutung für das Hineinwachsen in den schulischen Alltag beigemessen. So werden regelmäßige Austauschmöglichkeiten und Reisen angeboten, was sogar so weit geht, dass sich die Schüler*innen nach Einschätzung des Schulleiters irgendwann so selbstbewusst bewegen, als wäre die Fremdsprache ihre Herkunftssprache. Diese Fokussierung wird als intensive Vorbereitung und als Türöffner für die akademische Weiterqualifikation verstanden.

In dieser Passage geht es nicht um die Unterteilung in Grund- und Erweiterungskurse, dennoch wird auch hier eine spezifische Ansprache von Schüler*innen und deren Zuordnung in einem Spektrum der Erweiterung bzw. der Besonderung thematisiert. Die mit den Sprachkursen einhergehende Erweiterung zeichnet sich v. a. durch ein stark erhöhtes „*Unterrichtsvolumen*“ und eine weitaus umfassendere „*Stundenverpflichtung*“ aus. Es existieren also hohe Anforderungen, die sich an die Schüler*innen richten: mehr zu machen als andere bzw. der Regelfall. Ähnlich der Beschwichtigung im Fall der Gesamtschulrede bleiben aber dem Publikum auch hier eine genaue Nennung oder Bewältigungsmöglichkeiten ‚erspart‘. Es deutet sich zwar ein Wissen um die inhärente Problematik an, was aber ausgeklammert wird. Stattdessen werden durch die ‚Bestenauslese‘ bereits frühzeitig die Weichen

doi.org/10.35468/6022-16

dafür gestellt, dass die betreffenden Schüler*innen diese Anforderungen auch aushalten. Zumindest wird dies auf der Basis der erbrachten Leistungen in der Rede als enaktierte Komponente zum Ausdruck gebracht. Der Leistungsdruck wird also einerseits – wenn auch diffus – kommuniziert; andererseits legitimiert dadurch, dass die Leistungen, die erbracht werden, sowohl in den Fremdsprachenklassen als auch in allen anderen Klassen als umsetzbar und als sehr zufriedenstellend bezeichnet werden können.

Im positiven Gegenhorizont liegt die Bestenauswahl, die Machbarkeit der hohen Anforderungen – wenn auch der damit verbundene Aufwand ‚abgedunkelt' wird – und die Begeisterung, die mit einer positiven Grundeinstellung (sowohl seitens der Schüler*innen als auch der Schulleitung) verbunden ist. Dabei spiegelt sich in der spezifischen Darstellungsweise eine persönliche Wertung durch den Schulleiter, der ‚mit Vergnügen' als Beobachter auftritt und zugleich das Enaktierungspotenzial, also die erbringbaren und erbrachten Leistungen durch die Schüler*innen, einschätzen und als verwirklicht kennzeichnen kann. Entsprechend lässt sich als negativer Gegenhorizont eine fehlende oder mangelnde Bewältigung der Anforderungen festhalten.

3.3 Komparative Fallverdichtung

Im Vergleich der beiden Passagen wird der Aspekt der Leistung vor dem Hintergrund von Leistbarkeiten, Unterschieden, Zuordnungen und Überprüfungsmechanismen in Bezug auf die jeweils spezifische schulische Praxis ab der siebten Klasse verhandelt. Einerseits geht es in der Passage der Rede von Frau Flämig neben einem Inklusionsanspruch um eine schüler*innenübergreifende grundsätzliche Sortierung bzw. Differenzierung und damit eine Zuteilung zu noch nicht abschlussbezogenen, aber dennoch tendenziell den Haupt-, Realschulabschluss und das Abitur bedingenden und damit folgenreichen Kurssystematiken. Andererseits geht es in der Passage der Rede von Herrn Jensen um die Fokussierung der Fremdsprachenklassen innerhalb der hier grundsätzlich dominierenden gymnasialen Ausrichtung, an der wiederum nur die ‚Besten' teilnehmen und standhalten können. Dabei ist in beiden Passagen der Reden auffällig, dass die mit dem jeweiligen System der Zuordnung (nach besseren und schlechteren Leistungen und Lernvoraussetzungen bzw. den besten Leistungen und Ergebnissen) einhergehenden und potenziell herausfordernden, ggf. auch längerfristig einschneidenden Bedingungen (im jeweiligen Kurs bzw. durch erhöhtes Pensum) und Entscheidungen (automatisch durch die Noten und Klassenkonferenz bzw. durch das Auswahlverfahren) beschwichtigend und verschleiernd dargelegt werden. In beiden Passagen lässt sich dadurch nicht nur eine potenzielle (bekannte) Problemlage antizipieren, die in den Hintergrund gerückt wird, sondern lassen sich insbesondere eine positive Grundeinstellung und Machbarkeiten für die Bewältigung der je spezifischen schulischen Struktur des Alltags als dominierende Figur nachzeichnen.

doi.org/10.35468/6022-16

Es ist auffällig, dass die Themen Leistung und Differenzierung in beiden Reden zwar angesprochen werden, aber dann in Bezug auf ihre Umsetzungen, die Chancen und Grenzen nicht stichhaltig weiter ausgeführt werden – etwa damit sich das Publikum ein konkreteres Bild über die Anforderungen und Erwartungen bzw. deren Realisierung machen kann. Zu vermuten wäre hier, dass mit Leistung eine für die Institution Schule zentrale handlungsbezogene Norm verhandelt wird, die den Charakter von unausgesprochenen Erwartungserwartungen innehat, welche wiederum vielfach auf Idealen, Entwürfen und Unterstellungen beruht (Bohnsack 2020, S. 30), die jedoch verschleiert werden. Beide Ausschnitte eint auch, dass die mit der Thematisierung von Leistung verbundenen pädagogischen Handlungsmuster und Vorgehensweisen nicht eingehender zum Ausdruck gebracht werden. Einerseits verbleibt es bei der Darlegung eines prozessualen Verwaltungsaktes in Bezug auf die Umsetzung der Zuteilung der Schüler*innen, andererseits bei einer zielgenauen Auswahl von Beginn an, die nicht mehr revidiert werden muss, sondern sich durch entsprechend beobachtbare Schüler*innenergebnisse auch bewährt.
Während es an der Mascha-Kaléko-Schule Wechselmöglichkeiten gibt und damit auch eine folgenlose Korrigierbarkeit von Zuweisungen möglich ist, stehen diese Diskontinuitäten an der Paula-Albrecht-Schule erst gar nicht zur Debatte, wird so mit dem Auswahlverfahren bereits frühzeitig auf die Passförmigkeit geachtet. Während die Leistungsüberprüfung für die Zuordnung in der Mascha-Kaléko-Schule in der Rede auf der Basis der Begutachtung der Noten sowie durch die Klassenkonferenz hergeleitet wird und dabei je Halbjahr in eine Neueinschätzung und potenzielle Neuzuteilung mündet, ist in der Rede an der Paula-Albrecht-Schule zu erfahren, dass die Einschätzung der Schüler*innenleistungen globalisierender und insbesondere durch den beobachtenden Schulleiter erfolgt. Herr Jensen macht dabei zudem deutlich, dass die ‚tollen Leistungen' nicht ausschließlich in den Fremdsprachenklassen, sondern auch in den anderen Klassen vorliegen und damit den schulischen Alltag übergreifender zu bestimmen scheinen.

4 Fazit

Mit dem Konzept des schulischen Orientierungsrahmens knüpfen wir an eine praxeologisch-strukturalistische Sicht auf die Einzelschule an. In dieser wird Schule nicht als rationales Gebilde betrachtet, sondern als relationales Gefüge (Helsper 2005, S. 212), d. h. die schulische Ordnung wird als (temporäres) Ergebnis von Aushandlungsprozessen mit imaginären schulischen Entwürfen betrachtet, in der dominante Sichtweisen umkämpft und nicht von Dauer sind, Entscheidungen mitunter ambivalent ausfallen und Handlungsweisen vielmehr einem „muddling through" gleichen (Cloos 2014, S. 260). Diese kulturtheoretische Deutung von Schule ermöglicht es, die Schule als kulturelles Phäno-

doi.org/10.35468/6022-16

men, als sinnhaft strukturierten Handlungsraum zu erfassen. Der pädagogische Sinn wird in schulischen Leitbildern, Schulprogrammen, aber vor allem auch im Schulleben von den schulischen Akteur*innen und dort insbesondere von den Schulleitungen präsentiert und verbürgt (Helsper 2005, S. 191). Dennoch stellen „Schulen […] in der Regel keine homogenen, geschlossenen Sinnmuster dar, sondern sind eher als Sinnnetze aus konkurrierenden, dominanten und dominierten pädagogischen imaginären Sinnentwürfen zu begreifen“ (ebd., S. 212). Der Schwerpunkt liegt in diesem Beitrag auf der Rekonstruktion dominierender imaginärer Entwürfe (über *positive* und *negative Gegenhorizonte*) und weniger auf der (in-)direkten Auseinandersetzung mit diesen.[4] Dennoch ist zugleich davon auszugehen, dass in der praktischen Ausgestaltung der Rede zugleich auch auf der Ebene des Symbolischen Verarbeitungsweisen (also *Enaktierung*) stattfinden (Helsper et al. 2001, S. 25), d. h. sich nicht nur die Schulleitungen mit den imaginären Sinnentwürfen und den bildungspolitischen Ansprüchen handelnd auseinandersetzen, sondern dies auch eine Gelegenheit für das Publikum bzw. alle weiteren involvierten Akteur*innen darstellen kann. Dabei gehen wir jedoch nicht davon aus, dass dies für die Beteiligten unmittelbar reflexiv oder begründbar erfolgt (Bohnsack et al. 2013, S. 12).

Ziel des Beitrags war es aufzuzeigen, wie mit der Dokumentarischen Methode ein Zugang zu dominanten imaginären Entwürfen von schulischen Organisationen hergestellt werden kann. So konnten mittels der reflektierenden Interpretation die Passagen rekonstruiert werden, in denen wesentliche explizite und v. a. implizit-handlungsleitende Bestrebungen und Ideale in selbstläufiger und authentischer Form präsentiert werden. Gleichwohl ist in Anschluss an die Prämissen der Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode wiederum stets und auch im Forschungskontext mit ‚Aspekthaftigkeiten und ‚Standortgebundenheiten‘ (Bohnsack 2014, S. 191 in Bezug auf Mannheim 1952 und 1980) zu rechnen – nicht nur daher, weil Forschende selbst teils unmerklich, teils auch in vergegenwärtigenden Arbeitsschritten eng mit eigenen impliziten Wissensformen verwoben bleiben – und damit Begrenzungen und Kollektivvorstellungen gleichsam unterliegen (ebd.), sondern auch dann, wenn weitere Akteur*innen oder Akteur*innengruppen zur Rekonstruktion von Orientierungsrahmen der bzw. innerhalb von Schulkulturen hinzugezogen würden.

Abschließend bleibt noch kritisch zu bemerken, dass der Fokus auf das Implizite schulischer Orientierungen in der hier vorliegenden Fassung zwar einen Einblick in Ideale, Programmatiken, aber auch Selbstverständlichkeiten und Routinen ermöglicht, dieser Zugang jedoch gleichzeitig Limitationen hinsichtlich normativer Implikationen, (historischer) Strukturbildungen und gesellschaftlicher Milieus

4 Für die Frage der Auseinandersetzung mit und Passung zu dominierenden schulischen Entwürfen Pallesen & Matthes (2020, 2023/i. E.).

doi.org/10.35468/6022-16

aufweist. An dieser Stelle bietet es sich an, mit Erweiterungen im Forschungszugriff zu arbeiten. So ermöglicht es die Anbindung des Schulkulturkonzeptes an Bourdieus Theorem kultureller Passung (Bourdieu & Passeron 1973, Kramer & Helsper 2010), Aushandlungsprozesse, Kooperationsstrukturen und Spannungsmomente innerhalb der symbolischen Ordnung der Schule genauer zu betrachten. So ließen sich die am empirischen Beispiel exemplarisch aufgezeigten Themenschwerpunkte auch in der Relation zu anderen beteiligten Akteur*innen untersuchen: etwa mit Blick auf das Verhältnis zu den individuellen Orientierungen der Lehrpersonen, der Schüler*innen, der Eltern, aber auch hinsichtlich kollektiver Orientierungen verschiedener Teilkollegien. Hier haben sich mehrebenenanalytische Ansätze etabliert, um so auch die „handelnde, interaktive Auseinandersetzung der schulischen Akteure um die Ausgestaltung der Schule" (Helsper et al. 2001, S. 553) über Interviews, die Aufzeichnung von Interaktionen oder auch schulische Dokumente mit einbeziehen zu können (Hummrich & Kramer 2011).

Wenn beispielsweise davon ausgegangen wird, wie in dem diesem Beitrag zugrundeliegendem Forschungsprojekt, dass Lehrer*innen mit unterschiedlich strukturierten Habitusformationen und entsprechend verschiedenen Interessen, Orientierungen und Dispositionen in derselben Schule unterrichten, kann dies auf einer mikropolitischen Ebene der Schulkultur mit einem deutlichen Konflikt- und Abgrenzungspotenzial im symbolisch umkämpften Raum einhergehen und zu einer hohen Dynamik in der Ausgestaltung der schulischen Ordnung und damit auch des schulischen Orientierungsrahmens, dessen Reproduktion oder auch Weiterentwicklung führen (Kramer 2015, S. 29). Zugleich lässt sich davon ausgehen, dass die Lehrenden je nach berufsbiographischem Passungsverhältnis unterschiedlich an die jeweilige Schulkultur anschließen und diese als „Generierung, Stärkung bzw. Begrenzung und Zurückweisung" (2008, S. 129) ihrer eigenen pädagogischen Orientierungen erfahren können (weiterführend Pallesen & Matthes 2020, 2023 / i. E.).

Mit dem hier vorliegenden Konzept, einen einrichtungsbezogenen, also schulischen Orientierungsrahmen als metatheoretische Kategorie zu nutzen, um darüber die schulkulturtheoretische Sicht auf Schule als Aushandlungsort dominanter handlungsleitender Perspektiven zu rekonstruieren, soll ein Vorschlag mit der Option der Weiterentwicklung unterbreitet werden.

doi.org/10.35468/6022-16

Literatur

Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, Ralf (2003). Orientierungsmuster. In Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (S. 132-133). Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen & Toronto: Budrich.

Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Ralf Bohnsack (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 9-32). Wiesbaden: Springer VS.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Cloos, Peter (2014). Organisation, Profession und die Herstellung von Differenz. In Anja Tervooren, Nicolas Engel & Michael Göhlich (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 257-271). Bielefeld: Transcript.

Gibson, Anja (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven deutschen Internatsgymnasien und ihre Schülerschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Göhlich, Michael (2014). Institution und Organisation. In Christoph Wulf & Jörg Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 65-75). Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, Werner (2005). Der imaginäre soziale Sinn der Schule – die Konstruktion des Schülerhabitus in schulischen Institutionen-Milieu-Komplexen. In Matthias Ruppert, Tarek Badawia & Helga Luckas (Hrsg.), *Ethos – Sinn – Wissenschaft. Historisch-systematische Perspektiven einer philosophischen Pädagogik* (S. 191-216). Remscheid: Gardez!.

Helsper, Werner (2006). Elite und Bildung im Schulsystem – Schulen als Institutionen-Milieu-Komplexe in der ausdifferenzierten höheren Bildungslandschaft. In Jutta Ecarius & Lothar Wigger (Hrsg.), *Elitebildung – Bildungselite: erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit* (S. 162-187). Opladen: Budrich.

Helsper, Werner (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel Schule* (S. 114-145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, Werner (2009). Schulkultur und Milieu – Schulen als symbolische Ordnungen pädagogischen Sinns. In Wolfgang Melzer & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 155-176). Opladen & Farmington Hills: Budrich.

Helsper, Werner (2010). Einführung. Die Bedeutung der Einzelschule. In Torsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günter Holtappels & Carla Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 389-396). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helsper, Werner, Böhme, Jeanette, Kramer, Rolf-Torsten & Lingkost, Angelika (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.

Helsper, Werner, Dreier, Lena, Gibson, Anja, Kotzyba, Kathrin & Niemann, Mareke (Hrsg.) (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellen und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.

doi.org/10.35468/6022-16

Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2011). „Qualitative Mehrebenenanalyse" als triangulierendens Verfahren – Zur Methodologie von Mehrebenendesigns in der qualitativen Sozialforschung. In Jutta Ecarius & Ingrid Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 109-134). Opladen & Farmington Hills: Budrich.

Kowalski, Marlene (2021). Umgangsweisen mit Schulschließungen und dem ‚Homeschooling' im Kontext der Corona-Pandemie – Orientierungen von Schulleitungen inklusiver Schulen zum Lernen auf Distanz. *QfI – Qualifizierung für Inklusion,* 3 (1).

Kramer, Rolf-Torsten (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien. Rekonstruktionen zur Schulkultur II*. Opladen: Leske + Budrich.

Kramer, Rolf-Torsten (2015). Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche' Umbauten durch Werner Helsper. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 23-47). Wiesbaden: Springer VS.

Kramer, Rolf-Torsten (2023/i. d. B.). Dokumentarische Schulforschung. Programmatische und praxistheoretische Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung von Schule im Horizont der Praxeologischen Wissenssoziologie. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 86-105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Kramer, Rolf-Torsten & Helsper, Werner (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In Heinz-Herrmann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer & Jürgen Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103-125). Wiesbaden: Springer VS.

Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.

Mannheim, Karl (1952). *Ideologie und Utopie.* Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.

Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Matthes, Dominique (2021). Bild-Text-Relationen in Narrativen Karten. Raumkonstruktionen des Berufsalltags von Lehrer*innen dokumentarisch analysieren. In Raphaela Kogler & Jeannine Wintzer (Hrsg.), *Raum und Bild. Strategien visueller raumbezogener Forschung* (S. 125-139). Wiesbaden: Springer Spektrum.

Nohl, Arnd-Michael (2013). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Methode. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis (*S. 271-293). Wiesbaden: Springer VS.

Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode*. Wiesbaden: Springer VS.

Nohl, Arnd-Michael (2018). Inklusion in Bildungs- und Erziehungsorganisationen. In Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 15-29). Opladen & Toronto: Budrich.

Pallesen, Hilke (2014). *Talent und Schulkultur. Fallrekonstruktionen zu Bildungsgangentscheidungen an einer Eliteschule des Sports.* Opladen u. a.: Budrich.

Pallesen, Hilke & Matthes, Dominique (2020). „Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte" (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur – eine exemplarische Fallstudie. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung,* 8, S. 95-109.

Pallesen, Hilke & Matthes, Dominique (2023/i. E.). „hier sind Leute am Start die einfach Lust haben Schüler zu unterrichten und Schule zu gestalten". Schulische Sinnentwürfe und Optimierungsbestrebungen. In Susanne Maria Weber, Claudia Fahrenwald & Andreas Schröer (Hrsg.), *„Organisationen optimieren – Optimierung organisieren?"* Wiesbaden: Springer VS.

doi.org/10.35468/6022-16

Dominique Matthes, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Jan-Hendrik Hinzke und Marlene Kowalski

Schwerpunkte, Leerstellen und Desiderate einer Dokumentarischen Schulforschung – (Zwischen-)Fazit und Perspektivangebote zur Weiterentwicklung der Forschungsrichtung

Zusammenfassung

Dieser den Band abschließende Beitrag setzt sich zum Ziel, über Selbstbeobachtungen sowie Fremdbeobachtungen des Forschungsdiskurses in der Würdigung der Potenziale vorliegender Studien einige identifizierte Leerstellen und Desiderate sichtbar zu machen. Dies mündet in zehn Thesen, die in ihrer Relation von gegenstandsbezogenen und methodisch-methodologischen Aspekten Perspektivangebote zur Weiterentwicklung einer Dokumentarischen Schulforschung bieten.

Schlüsselwörter

Qualitative Schulforschung; Dokumentarische Schulforschung; Schwerpunkte, Leerstellen und Desiderate; gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Relation; Dokumentarische Methode

Abstract

Foci, Gaps, and Desiderata of Documentary Research on and in Schools – (Intermediate) Conclusion and Perspectives for Further Development of the Research Field

This concluding contribution of the book aims to make visible some identified gaps and desired outcomes through self-observations and observations of the research discourse in assessing the potential of existing studies. This results in ten theses, which offer perspectives for the further development of documentary school research in their relation to subject-related and methodological-methodical aspects.

doi.org/10.35468/6022-17

Keywords
qualitative research on and in schools, documentary research on and in schools, gaps and desiderata, subject-related and methodological-methodical relationships, Documentary Method

1 Einführung

Selbstbeobachtungen sowie Fremdbeobachtungen des Forschungshandelns gelten als leitende Prinzipien qualitativer Sozialforschung im Allgemeinen (Steinke 2000; Helfferich 2011), werden in den Grundsätzen der Dokumentarischen Methode aber im Besonderen relevant gemacht (Bohnsack 2005). Im Anschluss an die Überlegungen von Karl Mannheim (1964) gehört hierzu etwa eine kontinuierliche Reflexion der eigenen Standortgebundenheit und der Aspekthaftigkeit in der Anschauung des jeweils beforschten Untersuchungsgegenstandes (Bohnsack 2021, S. 193ff.), aber auch die Reflexion der Art und Weise der Forschungspraxis (Nohl 2013, S. 271). Grundlage einer solchen Reflexion können die Triangulation mit anderen Forschenden und Relationierungen zum bisherigen Diskurs sein. Die Forschungsrichtung einer Dokumentarischen Schulforschung zeigt in spezifischer Weise die „enge Verzahnung von Theorie, Methodologie, Methode und Empirie" (Böder & Rabenstein 2021, S. 14). Über die Ausführungen in den einzelnen Beiträgen dieses Sammelbandes konnte aufgezeigt werden, was die qualitative Schulforschung mit der Dokumentarischen Methode auszeichnet und wie diese betrieben wird bzw. werden kann. Auffällig ist, dass die „umfangreiche methodologische und methodische Ausdifferenzierung" (ebd., S. 10) in der qualitativen Schulforschung „auch zu unterschiedlichen gegenstandstheoretischen Akzentuierungen" (ebd.) innerhalb dokumentarischer Forschungen zu Schule führt. Dies spiegelt sich in der Differenzierung von Forschung zu den Schwerpunkten Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation, aber auch in den individuellen Bezugsetzungen der Autor*innen.
Über die verschiedenen Beitragstypen wurden im vorliegenden Sammelband neben den miteinander relationierten Aspekten von Theorie, Methodologie, Methode und Empirie weitere Facetten einer Dokumentarischen Schulforschung beleuchtet: Im ersten Teil wurden insbesondere konzeptionelle Überlegungen aufgezeigt, in denen die Befunde der Netzwerkarbeit sowie Rahmungen zur Anlage von Schulforschung mit der Dokumentarischen Methode weiterführende Orientierungsangebote bieten (Hinzke et al. i. d. B. b; Paseka i. d. B.; Kramer i. d. B.; Bohnsack i. d. B.; Nohl i. d. B.). Im zweiten Teil konnten mittels Studienreviews Charakteristika der unterschiedlichen Schwerpunkte – in diesem Fall Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation – herausgearbeitet werden (Hinzke & Bauer i. d. B.; Kowalski et al. i. d. B.; Kessler i. d. B.). Ferner wurde die Studienlage in der nicht-deutschsprachigen Forschungslandschaft betrachtet

doi.org/10.35468/6022-17

(Hinzke et al. i. d. B. a). Im dritten Teil standen schließlich in der Detaillierung einzelner Studien theoretisch-konzeptionelle, forschungsmethodische und empirische Überlegungen im Rahmen der drei Schwerpunkte des Sammelbandes im Fokus (Bebbon et al. i. d. B.; Werner i. d. B.; Hertel i. d. B.; Kowalski i. d. B.; Pallesen & Matthes i. d. B.).
Diese Vielfalt der Zugänge, die sich im Kern an der Differenzierung kommunikativen und konjunktiven Wissens bewegen (s. Hinzke et al. i. d. B. b), „lässt sich auch auf die Produktivität der Forschungstätigkeit des Ansatzes im Bereich der Schulforschung zurückführen" (Böder & Rabenstein 2021, S. 10). Die Zusammenführung verschiedener Zugänge in diesem Band ermöglicht über die Beiträge hinweg nun gegenstandsbezogene wie auch methodisch-methodologische Reflexionen, wie sie in dem Umfang sonst selten möglich sind. So können die bearbeiteten Gegenstände und methodischen Vorgehensweisen einzelner Studien aus dem dritten Teil beispielsweise mit den Charakteristika des jeweiligen Schwerpunkts, die sich aus den Überblicksbeiträgen im zweiten Teil ergeben haben, verglichen werden. Auf diese Weise lässt sich die besondere Stellung einer empirischen Untersuchung innerhalb eines Forschungsfelds bzw. lassen sich Anschlüsse einer empirischen Untersuchung an andere Untersuchungen im Forschungsfeld dezidiert sichtbar machen. Dabei ist für mehrere in diesem Band dargelegte Studien kennzeichnend, dass die Dokumentarische Methode nicht ‚einfach' zur Erfassung eines schulbezogenen Forschungsgegenstandes genutzt wird, sondern dieser Forschungsgegenstand zugleich mit der Grundlagentheorie der Dokumentarischen Methode respektive mit der Praxeologischen Wissenssoziologie relationiert und dadurch näher gefasst wird. Die Texte des zweiten Teils zeichnen sich dadurch aus, dass nun zum einen Konzepte, die aus der Dokumentarischen Methode bekannt sind, dezidiert auf den Kontext von Schulforschung übertragen werden. Zum anderen werden auch Konzepte und Zugänge mit der Dokumentarischen Methode in Verbindung gebracht, die letztgenannter (bislang) eher fremd waren, etwa die Strukturierungstheorie Anthony Giddens' oder der schultheoretische Ansatz Schulkultur unter Einbezug der Praxistheorie Pierre Bourdieus.
Deutlich wird in dieser Zusammenführung insgesamt, dass eine Dokumentarische Schulforschung nicht eindimensional zu denken ist. Einerseits wird an die Vielfalt der schulpädagogischen Gegenstandsfelder angeschlossen, andererseits finden unterschiedliche Begriffe, Kategorien und forschungsmethodische Inventarien der Dokumentarischen Methode und darüberhinausgehend weiterer grundlagentheoretischer Zugänge Anwendung. In der Erweiterung des Differenzierungsangebotes qualitativer Schulforschung von Tim Böder und Kerstin Rabenstein (2021) lassen sich also spezifische Perspektivangebote innerhalb einer Dokumentarischen Schulforschung herausbilden. Festzuhalten ist dabei, dass die Studienlage im Bereich der Beforschung von Schule als Organisation im Gegensatz etwa zur Beforschung von Schulentwicklung und Schulkultur bisher weniger

doi.org/10.35468/6022-17

ausgeprägt ist – zumindest dann, wenn es um Studien geht, die Fragen der Organisation explizit in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken. Weiterführend gilt es die Verwendungsweisen der Dokumentarischen Methode stärker zu ergründen. Da es bereits Verbindungslinien zwischen den Schwerpunkten gibt, müsste weiterführend deren Relation und Trennschärfe noch einmal stärker in Augenschein genommen werden.
Doch auch weitere Leerstellen und Desiderate Dokumentarischer Schulforschung haben sich bei der Entstehung und im Arbeitsprozess dieses Sammelbandes ergeben. Die folgenden Reflexionen zeigen auf, an welcher Stelle über das Angebot des Buches hinaus weiter zu differenzieren ist.

2 Leerstellen, Desiderate und Perspektivangebote: Zehn Thesen und Implikationen zur Weiterentwicklung Dokumentarischer Schulforschung

Die Auseinandersetzung mit den Schwerpunkten Dokumentarischer Schulforschung, wie sie im Rahmen dieses Bandes und im Spiegel des Forschungsdiskurses entfaltet werden konnten, führen zu weiteren Leerstellen und Forschungsdesideraten sowohl auf der *Ebene der untersuchten Gegenstände und Gegenstandsbereiche der Erkenntnisgewinnung* als auch auf der *Ebene von Methode und Methodologie*. Im Folgenden werden zehn Perspektivangebote entfaltet und dabei Thesen und Implikationen skizziert.

2.1 Perspektiven auf die historische Entwicklung Dokumentarischer Schulforschung

Die Dokumentarische Methode findet nunmehr, nicht zuletzt durch die Stabilität ihres theoretischen und forschungspraktischen Inventars zur Analyse empirischer Daten, mit ihrer Ausarbeitung durch Ralf Bohnsack (1989) und Kolleg*innen seit gut dreißig Jahren ihre Anwendung und gilt auch in der qualitativen Schulforschung als etablierte Methode (auch Böhme 2008; Asbrand 2009; Böder & Rabenstein 2021). Neben dem Fakt, dass sich in dokumentarischer Forschung die untersuchungsleitende Differenzierung von kommunikativem und konjunktivem Wissen als methodologische Konstante nachzeichnen lässt (s. Hinzke et al. i. d. B. b), lassen sich auch historische Entwicklungen und Transmissionsdynamiken verfolgen. In Bezug auf die schulpädagogischen Untersuchungsfokusse ist etwa mit Blick auf die Veröffentlichungszeitpunkte von entsprechenden Publikationen herauszustellen, dass die ersten Forschungen noch stärker auf Schüler*innen bzw. Kinder und Jugendliche im Kontext Schule ausgerichtet waren (z. B. Schelle 1995; Wagner-Willi 2005; Helsper et al. 2007; Asbrand 2009; Kramer et al. 2009; von Rosenberg 2009) und sich erst später Untersuchungen zu Lehrpersonen und Unterricht anschlossen (z. B. Hericks 2006; Bonnet 2009; Zeitler 2010; Baar 2011;

doi.org/10.35468/6022-17

Paseka 2013; Sturm 2013). Nicht zuletzt lassen sich diese Schwerpunktsetzungen und Verschiebungen auch darauf zurückführen, dass die Dokumentarische Methode selbst zunächst im Kontext der Kindheits- und Jugendforschung entwickelt wurde (Bohnsack 1989) und damit für die Schulforschung eine gewisse Nähe zur Beforschung von Schüler*innen vorlag. Im Spiegel von Diskursverschiebungen zur Jahrtausendwende, u. a. angeregt durch den ‚PISA-Schock' und die damit verbundenen Fragen zur (Weiter-)Entwicklung von Schulen, zur Kompetenz von Lehrkräften und zur Qualität von Unterricht, wurden konzeptionelle Ansätze der Dokumentarischen Methode in die Schulforschung übernommen und in Teilen auch auf der Basis von Befunden und Erkenntnissen aus dem Bereich der Schulforschung reformuliert. Weitere Ausarbeitungen folgten etwa für die Analyse von Interaktionen zwischen den Akteur*innengruppen im schulischen Unterricht (Asbrand & Martens 2018) sowie von pädagogischer Professionalität (Bohnsack 2020). Die hier in Kürze dargelegten historischen Entwicklungen in Bezug auf die Gegenstände und Gegenstandsbereich der dokumentarischen Erforschung schulischer Akteur*innen und des Schulischen werden bis heute fortgeführt und weiter ausdifferenziert (weiterführend zum Überblick für Schüler*innen: Matthes et al. i. V.; für Unterricht: Bauer & Pallesen i. E.; für angehende Lehrpersonen: Korte et al. i. E.; für Lehrer*innen: Wittek et al. i. V.), wobei die Tendenz der Fokussierung auf Lehrkräfte bisher weiter anhält.

These: Die Untersuchung der ‚zeitgenössischen' Erscheinungsformen der Dokumentarischen Methode in der Schulforschung sowie die Beforschung der mit ihren Inhalten verbundenen Dynamiken und Weiterentwicklungen erfolgen bisher eher partiell denn systematisch.

Implikation: Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit dem historischen Gewordensein Dokumentarischer Schulforschung und ihrer Gestaltformen gilt es, die Forschungsbewegungen in einer Retrospektive näher nachzuzeichnen und Entwicklungstendenzen zu umreißen. Aufzuzeigen ist damit, in welcher Zeit und in Relation zu welchen gesellschaftlichen und fachdisziplinären Diskursen sich welche Fokusse Dokumentarischer Schulforschung abzeichnen.

2.2 Perspektiven auf weitere Gegenstände und Gegenstandsfelder einer Dokumentarischen Schulforschung

Bereits an anderer Stelle im Band (etwa im Forschungsprogramm, s. Hinzke et al. i. d. B. b; auch Nohl i. d. B.) wurde aufgezeigt, dass neben den Schwerpunkten der dokumentarischen Erforschung von *Schulentwicklung*, *Schulkultur*, *Schule als Organisation*, *Unterricht*, *Schüler*innen*, *Lehrer*innenprofessionalisierung* und *-professionalität* zukünftig an der Ausarbeitung weiterer Gegenstandsbereiche zur Konturierung des Forschungsprogramms Dokumentarischer Schulforschung

doi.org/10.35468/6022-17

angesetzt werden müsste: ‚Innerhalb' des schulischen Sozialraumes können dies etwa Auseinandersetzungen zu *Schulleitungen* (z. B. Steber 2008; Scherer 2019; Bauer et al. 2020; Kowalski 2021; Racherbäumer & Bremm 2021), zu *Eltern* (z. B. Trumpa 2010; Ullrich 2015; Killus & Paseka 2016; Klinge 2016; Gürlevik 2017; Eiden 2018; Stiller 2020; Habeck 2021; Hackbarth et al. 2021), zu *(nicht-) pädagogischem schulischen Personal* (z. B. Greiten 2015; Sturm & Wagner-Willi 2016; Buchna et al. 2017), zu *Peerkonstellationen in Schule* (z. B. Wagner-Willi 2005; von Rosenberg 2009; Soremski 2011; Katenbrink 2014; Otto 2015) sowie zu den *Dingen bzw. Artefakten in schulischen Kontexten* (z. B. Asbrand et al. 2013; Martens et al. 2015; Nohl 2018a) sein. ‚Außerhalb' können dies beispielsweise Forschungsaktivitäten zu *weiteren an Schule beteiligten Wissensträger*innen und -produzent*innen* (z. B. Absolvent*innen: Deppe 2021; Auszubildende: Asbrand 2009; öffentliche Medien: Matthes & Pallesen 2022a; Ministerien: Matthes & Damm 2020 sowie Matthes & Pallesen 2022b) darstellen. Ferner spielt – neben dem Blick auf die verschiedenen Akteur*innen, Aktanten und deren Interaktionen – ebenso die Perspektive auf die *Relationen* und die *Diskurse unter den an Schule Beteiligten* (z. B. Nohl 2016; Wagener 2020; Thiersch & Wolf 2021) eine maßgebliche Rolle. Zu den hier genannten Perspektivoptionen liegen, wie anhand der skizzierten Forschungsverweise deutlich wird, bereits erste Zugänge vor.

These: Der Fokus der Dokumentarischen Schulforschung liegt bisher – auch bedingt durch zeitgenössische gesellschaftliche Entwicklungen – insbesondere auf ‚typischen' schulischen Akteur*innen, d. h. Schüler*innen und Lehrpersonen, sowie auf der Interaktion im Unterricht. Folgt man etwa einem organisationalen oder dem Schulkultur-Ansatz, erhalten alle an Schule beteiligten Entitäten und ihre Wechselwirkungen eine Relevanz bei der dokumentarischen Erforschung von Schule.

Implikation: Weitere Gegenstände und Gegenstandsbereiche sind in ihrer Spezifik, aber auch im Sinne einer Inbezugsetzung zu den ‚etablierten' Gegenstandsfeldern zu systematisieren (s. Nohl i. d. B.). Zudem gilt es – im Dialog mit Fragen der Umsetzbarkeit für einzelne Wissenschaftler*innen – integrative Zugänge durch mehrebenenanalytische Betrachtungen bei der dokumentarischen Erforschung von Schule (s. Kramer i. d. B.) stärker in den Blick zu nehmen.

doi.org/10.35468/6022-17

2.3 Perspektiven auf gesellschaftlich relevante Querschnittsthemen im Horizont Dokumentarischer Schulforschung

Mit Blick auf die Vielgestaltigkeit und Komplexität von Schule als sich im historischen Verlauf entwickelnder spezifischer Sozialraum könnte zukünftig verstärkt auch der Umgang mit zeitgenössischen Querschnittsthemen in den Blick rücken, die in schulische Kontexte hineinragen, aber auch durch diese hervorgebracht werden. Unter anderem zu den Themenfeldern der *Inklusion* (z. B. Sturm 2015; Elseberg et al. 2017; Hackbarth 2017; Nohl 2018b; Reiss-Semmler 2019; Wagener 2020; Kowalski 2021; Oldenburg 2021), der *Digitalisierung* (z. B. Engel & Karpovitz 2021; Hövels & Herzmann 2021; Thiersch & Wolf 2021), der *Migration* (z. B. Rotter 2014; Hertel 2020; Karabulut 2020; Kotzyba 2021) sowie zu *Geschlecht* bzw. *Gender* (z. B. Waburg 2009; Baar 2011; Wopfner 2012; Carnap 2022; Gevorgyan et al. i. E.) sind in der Vergangenheit bereits erste Forschungspfade mit Bezug zur dokumentarischen Erforschung von Schule gesteckt worden. Mit Blick auf die Dynamiken im Forschungsfeld ist in den kommenden Jahren von einer Verdichtung sowie Ergänzung dieser Schwerpunkte auszugehen.

> **These:** Dokumentarische Schulforschung rekurriert nicht nur auf die Beforschung von Routinen und Homologien, sondern greift auch den Umgang mit gesellschaftlichen Phänomenen und Entwicklungen auf. Dabei sollte sie sich für einen sensiblen Umgang mit heterogenen und intersektionalen Perspektiven einsetzen und Reifizierungen kritisch hinterfragen.
>
> **Implikation:** Die Betrachtung der Rolle des Schulischen bei der Herstellung und Bearbeitung von übergreifenden und intersektional verwobenen sozialen Phänomenen (Herzmann & Rabenstein 2020), die auch auf elementare Differenzkategorien der Dokumentarischen Methode rekurrieren (Bohnsack 1989), könnte Neujustierungen innerhalb des ‚Schutzgürtels Dokumentarischer Schulforschung' (s. Forschungsprogramm, Hinzke et al. i. d. B. b) anregen.

2.4 Perspektiven auf die Verwendungsweisen der Methoden und Methodologie der Dokumentarischen Methode in der Schulforschung

Die Frage nach der historischen Ausdifferenzierung der Gegenstände und Gegenstandsbereiche Dokumentarischer Schulforschung führt auch zur Frage danach, wie sich die Verwendungsweisen der Dokumentarischen Methode in Bezug auf ihre Fallprotokolle bzw. Transkripte, Begriffe, Kategorien und Arbeitsschritte über den Zeitverlauf ausgestaltet und verändert haben. Während etwa auf begrifflich-konzeptioneller Ebene zunächst noch stärker von einer Differenzierung von Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen zur Analyse von Orientierungsmustern ausgegangen wurde (Bohnsack 1989), geriet mit der Weiterentwicklung methodologischer Grundannahmen in den vergangenen

doi.org/10.35468/6022-17

Jahren stärker die Untersuchung des Orientierungsrahmens (im weiteren Sinne) als Umgangsweise mit dem Spannungsverhältnis zwischen Norm (Orientierungsschemata) und Habitus (Orientierungsrahmen im engeren Sinne) (Bohnsack 2017, 2021) in den Blick. Auch das Konzept der ‚konstituierenden Rahmung' (Bohnsack 2020; Bohnsack et al. i. V.) nimmt neuerdings eine prominente Stellung im Diskurs ein. Diese Anpassungen und Verschiebungen spiegeln sich im Fachdiskurs nicht nur in ihrer Aufnahme, in empirischen Wendungen, kritischen Diskussionen sowie als Anreicherungen für die Konzeptionalisierung (z. B. Asbrand & Martens 2018; Hericks et al. 2018; Wagener 2020), sondern verstärken gleichzeitig das Vorhandensein verschiedener Strömungen innerhalb dokumentarisch ausgerichteter Schulforschung, wenngleich auch auf die ‚Ursprünge' der Auswertungspraxis der Dokumentarischen Methode zurückgespiegelt wird (z. B. Kramer 2015). Nicht zu vergessen ist dabei, dass die heterogenen Zugriffsweisen wiederum mit bestimmten Forschungsstandorten in Beziehung stehen (auch Kramer et al. 2018, S. 3) – und damit schließlich mehr oder weniger Aufmerksamkeit im Forschungsdiskurs erhalten können. Die unterschiedlichen Bezugnahmen auf die methodologischen Kategorien im Horizont der Erforschung von Schule sind weiterführend etwa hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Konturierung Dokumentarischer Schulforschung zu diskutieren. Auf der Ebene der Erhebungsmethoden ist ebenfalls – und teilweise sogar erst bedingt durch die Aktivitäten in der Schulforschung – eine weitere Ausdifferenzierung erfolgt. Auch wenn die Dokumentarische Methode in ihren Anfängen noch stark mit dem Gruppendiskussionsverfahren einherging (Schelle 1995; Martens 2010), sind mit Beginn der Hochphase der dokumentarischen (Schul-)Forschung parallel weitere Erhebungsverfahren und Materialsorten in den Blick gerückt, in denen sich die schulische Praxis niederschlägt und für Analysen abbilden lässt (etwa über Interviews: z. B. Hericks 2006; über Beobachtungen: z. B. Wagner-Willi 2005; über Filme und Videos: z. B. Baltruschat 2010 sowie Asbrand & Martens 2018; über Zeichnungen und Fotografien: z. B. Wopfner 2012 sowie Maschke 2013). Basierend auf den Aktivitäten der Schulforschung hat sich in der jüngeren Vergangenheit der Methoden- und Datencorpus vervielfacht. So erhielten in diesem Rahmen u. a. Zugriffe auf alltägliche Dokumente wie Reden, Leitbilder oder Homepages, Imagekampagnen, digitale Medien, Social Media sowie weitere text- und bildbezogene Verfahren eine Bedeutung (Böder & Rabenstein 2021; Matthes i. E.). Neben einer Vielzahl an Querschnittsanalysen sind vor allem im Bereich der Übergangsforschung zu Schüler*innen und Lehrpersonen qualitative Längsschnitte mit der Dokumentarischen Methode entstanden (z. B. Kramer 2013; Köhler & Thiersch 2013; Helsper et al. 2020; Wittek et al. 2020; Košinár & Laros 2021). Das Innovations- und Diskussionspotenzial der Verwendungsweisen kann an dieser Stelle nur in Ansätzen wiedergegeben werden.

doi.org/10.35468/6022-17

These: Es braucht die Offenheit für neue Zugangsweisen zum Forschungsfeld Schule, nicht nur seitens der Forschenden, sondern auch in Hinblick auf den forschungsmethodischen Zugriff unter dem Dach der Dokumentarischen Methode. Weiterführend sind das produktive Mitwirken und die Rolle der Schulforschenden bei der Weiterentwicklung des Diskurses um die Dokumentarische Methode zu betrachten und zu würdigen.

Implikation: Um die Vielfalt der schulischen Praxis erschließen zu können, ist ein Zugriff auf neue Materialsorten sowie über Triangulationen und Mehrebenenbetrachtungen denkbar. Um die Potenziale und Grenzen des Feldes und des Zugangs mit der Dokumentarischen Methode ausloten und die Spezifik der Dokumentarischen Schulforschung weiterführend konturieren zu können, bietet sich eine Kontrastierung mit anderen qualitativen und quantitativen Methoden in der Schulforschung an.

2.5 Perspektiven auf die Relation Dokumentarischer Schulforschung zu anderen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungsansätzen

Um die Potenziale und Grenzen einer Dokumentarischen Schulforschung weiter pointieren zu können, gilt es, zukünftig noch stärker in den Vergleich mit anderen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Zugriffen (auf Schule) einzutreten. Denn so liegt etwa bei den Studienreviews (Schulentwicklung: Hinzke & Bauer i. d. B.; Schulkultur: Kowalski et al. i. d. B.; Schule als Organisation: Kessler i. d. B.; englischsprachige Schulforschung: Hinzke et al. i. d. B. a) vor allem ein fallinterner Vergleich unter Studien aus demselben Gegenstandsfeld vor. Ein erweiternder Vergleich lässt sich auf verschiedenen Ebenen verorten. Einerseits geht es um eine Schärfung des Blicks auf die Relation einer dokumentarisch ausgerichteten Schulforschung zu anderen Zugängen innerhalb der Schulforschung, d. h. sowohl gegenüber anderen qualitativen Verfahrenswegen (zum Überblick etwa Böhme 2008; Asbrand 2009; Böder & Rabenstein 2021) als auch mit Blick auf quantitative Verfahrenswege (zum Überblick etwa Böhm-Kasper & Weishaupt 2008; Böhm-Kasper & Dizinger 2021). Nicht zuletzt liegen im Forschungsfeld bereits unterschiedliche vergleichende Zugänge zur Erforschung von Schule vor, etwa Triangulationen mit anderen qualitativen Ansätzen (etwa Adressierungs-/Subjektivierungsanalyse, Biografie-/Prozessanalyse, Ethnografie, Objektive Hermeneutik, Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion) sowie Mixed-Methods-Designs (etwa mit Qualitativer Inhaltsanalyse, deskriptiver Analyse, Kompetenzanalyse) (z. B. Krüger & Pfaff 2008; Steber 2008; Keller-Schneider & Hericks 2017; Eiden 2018; Deppe 2019; Kuhlmann & Sotzek 2019; Pallesen & Matthes 2020; Paseka et al. 2021; Bebbon et al. i. d. B). Dabei muss sich die Dokumentarische Schulforschung auch der Herausforderung stellen, einerseits „die Schulenbildung und Kanonisierung ihres Methodenrepertoires weiter voranzutreiben, auch um damit

doi.org/10.35468/6022-17

zum Teil entstehenden ‚'Spielarten' qualitativer Verfahren' (Böhme 2004, S. 125) vorzubeugen, die tendenziell eine ‚forschungspraktische Aufweichung methodischer Differenzen' (ebd.) befördern" (Böder & Rabenstein 2021, S. 3). Andererseits gilt es, „die Offenheit der Gegenstandsorientierung nicht nur als Programm der Praxis qualitativer Forschung zu verstehen, sondern auch als Programm der Forschungspraxis" (ebd.). Zudem geht es um die Relation Dokumentarischer Schulforschung zu weiteren erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Fachdisziplinen, nicht zuletzt, weil die Dokumentarische Methode hier ihren Ursprung hat und deshalb eine Nähe zu diesen besitzt. So bestehen Schnittmengen etwa zwischen schulpädagogischen Forschungsfeldern und Bereichen der *Frühpädagogik* (z. B. Walther 2015; Hamacher 2020; Nicolai 2021), der *sozialen Arbeit* (z. B. Radvan 2018; Stützel 2019; Kepura 2022), der *Kindheits- und Jugendforschung* (z. B. Helsper 2014; Krüger et al. 2014, 2019; Grunert & Pfaff 2020; Zander & Thiele 2020) sowie der *Bildungs- und Lernforschung* (z. B. von Rosenberg 2011; Nohl et al. 2015; Amling 2021).

These: Dokumentarische Schulforschung ist als eine Entität im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs zu verstehen und gleichzeitig durch ihre Entstehung im Bereich der qualitativen Sozialforschung eng mit sozialwissenschaftlichen Konzepten verknüpft. Daraus folgt zum einen, dass sich bei der Erforschung schulischer Phänomene häufig Schnittstellen zu anderen Erfahrungsräumen (z. B. Peerkonstellationen in Schule) herausbilden, ohne dass diese Relationen per se näher in den Blick rücken. Zum anderen zeigt sich in der Notwendigkeit der Triangulation auch die Begrenzung des Blicks durch einen methodischen Zugang.

Implikation: Bei der Gegenstandskonstitution sowie der methodischen und methodologischen Erfassung des Schulischen gilt es, weitere sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschungsbereiche in der Gegenüberstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden mitzudenken. Dies erscheint vor allem für die fortlaufende Schärfung einer Dokumentarischen Schulforschung aussichtsreich, aber auch für die Spezifizierung schulpädagogischer Forschungsgegenstände (für einen Vergleich im Bereich der Professionalisierung angehender (Lehramts-)Studierender s. Hinzke & Wittek i. V.).

2.6 Perspektiven auf weitere Differenzierungsformen von Schule innerhalb Dokumentarischer Schulforschung

Wie lässt sich ‚Schule' denken? Bzw.: Wie lässt sich ‚Schule' über die bisher aufgezeigten Gegenstände und Gegenstandsbereiche hinausgehend noch fassen? Mit Blick auf den Forschungsdiskurs erscheint es interessant, dass die Idee einer Dokumentarischen Schulforschung im gegenwärtigen Diskurs etwa nicht explizit schul-

doi.org/10.35468/6022-17

formdifferenzierend entworfen wird. Die Befundlage ist noch recht übersichtlich, weil nicht alle schulformbezogenen Daten auch schulformspezifisch ausgewertet werden. Gleichzeitig findet sich bereits eine Kritik an einer Übergeneralisierung der Schulformspezifik aufgrund einzelschulischer Aspekte (Heinrich & Köhler 2019). Dabei liegen eine Reihe an schulformdifferenzierenden Forschungen mit der Dokumentarische Methode vor, vor allem zu *(exklusiven) Gymnasien, Internaten und Eliteschulen* (z. B. Pallesen 2014; Gibson 2017; Helsper et al. 2018; Deppe 2021), seltener zu *Grundschulen* (z. B. Schiller et al. 2021; Kowalski i. d. B.), *Sekundarschulen* (z. B. Greiten 2015; Wagener 2020), *Förder- und Sonderschulen* (z. B. Teumer 2012; Hackbarth 2017; Viermann 2022), *Gesamtschulen* (z. B. Graalmann 2018; Pallesen & Matthes i. E.), *Gemeinschaftsschulen* (z. B. Moldenhauer 2015; Petersen 2016; Hinzke 2018), *Real- und Hauptschulen* (z. B. Eulenberger 2013; Niemann 2015; Fölker 2016), zu *freien und reformpädagogisch orientierten Schulen* (z. B. Trumpa 2010; Katenbrink 2014; Ullrich 2015) sowie *Klinikschulen* (Bakels 2020). Dokumentarische Schulforschung findet dabei fast ausschließlich im allgemeinbildenden Bereich statt, während berufsbildende Schularten (z. B. Berufsschule, Berufskolleg, Fachoberschule) beim Sampling bisher nicht in den Fokus gerückt sind. Auch fehlen empirische Auseinandersetzungen bzw. Komparationen zu weiteren allgemeinbildenden Schulformen (z. B. Abendschule, Kolleg) sowie Bildungseinrichtungen mit Schulbezug (z. B. Musik-, Schauspielschulen). Überdies ist mit dem föderalen System potenziell eine Vervielfältigung der Komplexität des Schulformbezugs verbunden.

These: Der dokumentarische Zugriff auf Schule bzw. Schulisches ermöglicht vielfältige Differenzierungsoptionen, fordert deren Berücksichtigung im Sinne eines komparativen Vorgehens gleichzeitig aber auch ein.

Implikation: Um schließlich übergreifende Gemeinsamkeiten oder auch die Verschiedenheit des Schulischen herausstellen zu können, braucht es weiterführende Beschäftigungen mit den Differenzierungsoptionen im Rahmen des Samplings: Welche Differenzkategorien werden bereits berücksichtigt und welche nicht?

2.7 Perspektiven auf die Verhältnisbestimmungen zwischen pädagogischen Organisationen, Schule und ihrer Erforschung mit der Dokumentarischen Methode

Der Ansatz einer rekonstruktiven Organisationsforschung in der Dokumentarischen Methode stellt einen wesentlichen analytischen Zugriff „zum (impliziten) Wissen von oder in Organisationen" (Amling & Vogd 2017) dar. Schulen lassen sich aufgrund ihrer teils übergeordneten gesellschaftlichen Funktionen und Aufträge zum einen als Institution charakterisieren (Fend 2008), gelten in der

doi.org/10.35468/6022-17

je spezifischen Ausformung zum anderen aber auch als pädagogische Organisationen mit eigenen Wissensgefügen und Sinnordnungen im Umgang mit diesen Anforderungen und Aufgaben (Helsper 2008). Auf der Basis von empirischen Rekonstruktionen lässt sich insofern zwischen dem Wissen der Akteur*innen (z. B. Lehrer*innen, Schüler*innen), dem Wissen der Milieus innerhalb von Organisationen, d. h. von Schulen (z. B. Fachkulturen), und dem Organisationsmilieu der Schule als übergeordnetem konjunktivem Erfahrungsraum differenzieren (Nohl 2018b). Im Sammelband hat sich in den Einzelbeiträgen und in den Studienreviews hingegen gezeigt, dass jenes Schulische – bisher vor allem angereichert durch theoretisch-konzeptionelle Perspektiven aus den Bereichen der Schulentwicklung und Schulkultur – beleuchtet wurde, bei dem Schulen als Einzelschulen mit je spezifischen Ausformungen kollektiv geteilten Wissens (etwa Paseka i. d. B.) bzw. als Einzelschulen mit je spezifischer symbolischer Sinnordnung in den Blick rücken (etwa Kramer i. d. B.). Entsprechend müsste in einer vergleichenden Perspektive weiterverfolgt werden, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede diese Ansätze aufweisen. Denn so ist etwa davon auszugehen, dass im Zuge der Verwendung der Dokumentarischen Methode bei der Erforschung von Schule stets – wenn auch implizit – Aspekte organisationalen Wissens mit erforscht werden (auch Kessler i. d. B.; Nohl i. d. B.; Hertel i. d. B.). Neben weitgehend fehlenden expliziten Anschlüssen an die Organisationslogik lässt sich ein zurückhaltendes Wording möglicherweise auch darauf zurückführen, dass sich in den Studien zumeist auf eine Akteur*innengruppe im Sinne von Einzelfallanalysen konzentriert wird (bzw. im Zuge von Qualifikationsarbeiten werden muss). Jenseits von größeren Forschungsverbünden finden Verhältnissetzungen verschiedener Positionen innerhalb eines schulischen Rahmens seltener statt bzw. können seltener realisiert werden (s. aber z. B. Pallesen & Matthes i. d. B.). Weiterhin sind Bezugsetzungen zwischen dokumentarischer Forschung zu Schule und anderen pädagogischen Organisationen (z. B. Bohnsack 2020) vonnöten.

These: Bisher ist trotz der regen Forschungsaktivitäten innerhalb der (Dokumentarischen) Schulforschung ungeklärt, was eigentlich das ‚Typische' des Schulischen bzw. der pädagogischen Organisation Schule ist. Hier bedarf es weiterer empirischer Klärungen.

Implikation: Über den Vergleich verschiedener pädagogischer Organisationen sowie zwischen schulischen und universitären Logiken ließen sich im forschungsleitenden Prinzip der Komparation Spezifika, Gemeinsamkeiten und Unterschiede weiter ausdifferenzieren. Erste Vorschläge im Feld gilt es fortlaufend weiter anzureichern und zu diskutieren.

doi.org/10.35468/6022-17

2.8 Perspektiven auf die Anschlussfähigkeit Dokumentarischer Schulforschung im internationalen Forschungsdiskurs sowie ihre kulturellen Besonderheiten

Die Sichtung und Systematisierung von Studien zu einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung lässt weiterführend einen Fokus auf die Untersuchung der Umsetzung im internationalen bzw. nicht-deutschsprachigen Raum legen. Dabei sind nicht nur die bereits vorliegenden Forschungsaktivitäten weiter zu differenzieren (zum Überblick Hinzke et al. i. d. B. a), sondern Lücken insbesondere auch mit Blick auf die Anschlussfähigkeit der Dokumentarischen Methode und ihrer Bedeutung als (Teil einer) Forschungskultur zu schließen (weiterführend Gevorgyan et al. i. E.). Erkennbar wird insgesamt, dass vorliegende Studien, die im Bereich Schulforschung mit der Dokumentarischen Methode operieren, entweder auf der Basis von Forschungskontexten im deutschsprachigen Raum oder aber in Kooperation mit diesen verfasst worden sind. Innerhalb dieser Studien lassen sich zwar erste Forschungscluster erkennen, doch finden sich nur wenige und lose Bezüge aufeinander.

These: Eine fortgeführte und intensivierte Diskussion der Dokumentarischen Methode im Bereich der englischsprachigen Schulforschung dürfte einerseits neue Impulse zur Erfassung von Schule bzw. des Schulischen bieten, zum anderen aber auch die englischsprachige Schulforschung bereichern.

Implikation: Um einen internationalen Vergleich – insbesondere hinsichtlich der komparativen Erschließung und Unterscheidung von kommunikativen und konjunktiven Wissensbeständen in verschiedenen Akteur*innenkreisen und Kulturen – zu ermöglichen, sind sowohl die Perspektiven der Beforschten als auch die Perspektiven der Forschenden zu berücksichtigen.

2.9 Perspektiven auf das Verhältnis von empirischen Befunden Dokumentarischer Schulforschung und deren Vermittlung mit der (hoch-)schulischen Praxis

Die Dokumentarische Schulforschung richtet ihren Blick nicht allein auf die Untersuchung der Wissenskontexte schulischer Akteur*innen und Aktanten. Ihre Erkenntnisinteressen sind gleichzeitig auch im Bereich der Hochschullehre angesiedelt und ihre Befunde für diese von Relevanz. Diese Verbindung wird v. a. in der Lehrer*innenbildung offensichtlich, in der etwa Lehramtsstudierende dadurch in den Fokus von Untersuchungen rücken, dass sich diese mit (selbst generierten) Forschungsergebnissen auseinandersetzen bzw. auseinandersetzen sollen (etwa Feindt 2007; Liegmann et al. 2018; Schmidt & Wittek 2021; Hinzke & Paseka 2023). In den Wirkbereichen Dokumentarischer Schulforschung treffen insofern

doi.org/10.35468/6022-17

mehrdimensional schulische Akteur*innen, Lehrende, Lernende und Forschende zusammen. Dieser spezifische Zusammenhang von Schule und Hochschule lässt sich zukünftig stärker noch auf die jeweiligen Eigenlogiken und deren Relation hin befragen. Betrachtet man etwa das *Verhältnis zwischen den Forschungsaktivitäten und Hochschule*, ließe sich zum einen das Verhältnis von Forschung und Lehre weiter schärfen. Zudem wäre zu klären, ob, inwiefern und mit welchen Zielen eigentlich die in der Dokumentarischen Schulforschung generierten Resultate in der Kommunikation mit Studierenden vermittelt und die Studierenden selbst zu Forschungen angeregt werden können. Zum anderen geht es in der Betrachtung des *Verhältnisses zwischen den Forschungsaktivitäten und Schule* darum, wie die Befunde auch an Schule hinreichend zurückgespiegelt und auf der Ebene der schulischen Praxis verarbeitet werden (können). Dabei steht die Frage im Raum, wie eine Verknüpfung zur schulischen Praxis hergestellt und darüber hinaus der eigenlogische Umgang der schulischen Praxis mit Forschungsergebnissen berücksichtigt werden kann (mit Blick auf Lehrpersonen etwa Hinzke et al. 2020). Dies wird v.a. deshalb virulent, da die Forschungen i.d.R. nicht den Charakter von Evaluationsstudien aufweisen, bei denen „es sich – anders als in der Grundlagenforschung – um eine bewertungs- und verwertungsorientierte Form der Forschung handelt" (Nentwig-Gesemann 2006, S. 2037). Während die Dokumentarische Evaluationsforschung bereits verschiedene Felder in den Blick genommen hat (zum Überblick Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2020), ist ihrer Funktion und Relevanz in schulischen Kontexten gleichzeitig bislang kaum diskutiert (Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2006; Schröder & Streblow 2007; Asbrand & Schröder 2008; Applis 2013; Bietz et al. 2020).

These: Vermittlungsprozesse von Ergebnissen und Erkenntnissen in der Dokumentarischen Schulforschung sind sowohl auf der Ebene der Schule als auch der Ebene der Hochschule angesiedelt, wobei diese Verhältnisse jeweils für sich und in ihrer Relation zueinander bisher kaum in den Blick gerückt wurden.

Implikation: Es gilt künftig innerhalb einer Dokumentarischen Schulforschung gezielt Prozesse der Rekontextualisierung von Forschungsergebnissen durch an der Schule beteiligte schulische wie hochschulische Akteur*innen und Aktanten rekonstruktiv in den Blick zu nehmen und dadurch Einblicke in die Rezeption und Verarbeitung durch die erforschte Praxis selbst zu erhalten.

2.10 Perspektiven auf die Akteur*innen Dokumentarischer Schulforschung

Forschungen mit der Dokumentarischen Methode zeichnen sich dadurch aus, dass sie im wissenschaftlichen Austausch abgesichert und reflektiert werden (Bohnsack 2005). Dabei rückt, als kontinuierliches Prinzip des qualitativen Forschens, auch die Reflexion der Standortgebundenheiten der Forschenden in den

doi.org/10.35468/6022-17

Blick. Dies betrifft jedoch nicht nur beispielswiese die Ebene der Absicherung von Konzeptionen und Interpretationen im Analyseprozess, sondern meint z. B. auch die Verhältnissetzung zum wissenschaftlichen Diskurs. Mit Blick auf die vorliegenden Schwerpunkte, Leerstellen und Desiderate im Feld Dokumentarischer Schulforschung gilt es diesbezüglich weiter zu fragen: Wer betreibt eigentlich diese Art von Forschung? Auf welchen Erfahrungs- und Wissensbeständen fußen die Forschungsaktivitäten der beteiligten Wissenschaftler*innen? Wie erlangen die Forschungstätigkeiten im Diskurs eine entsprechende Aufmerksamkeit? Und: Auf welche Ressourcen und Infrastrukturen kann dabei im jeweiligen Fall zurückgegriffen werden? In der Reflexion der Standorte im Forschen ist zu berücksichtigen, dass „[d]ie Eigenlogik von empirischer Forschung als ein auch machtförmiges, umkämpftes Feld in der Wissenschaft“ (Böder & Rabenstein 2021, S. 16) gilt. Dies wirft die Frage auf, in welcher Form sich die beteiligten Wissenschaftler*innen im Forschungsdiskurs überhaupt vernetzen, in ihm positionieren und etablieren können – und lässt dabei Exklusionen und Prekarisierungen nicht unberührt. Auf der Ebene der Forschungsaktivität gilt es dabei zu berücksichtigen, welche individuellen Anschlüsse an gegenstandbezogene und methodisch-methodologische Diskurse hergestellt werden – und welche Potenziale und Begrenzungen für das eigene wissenschaftliche Schaffen in der Involviertheit in kollektiven Verbünden oder Netzwerken stecken: „Dabei wäre auch zu bedenken, dass ein großer Teil der empirischen Forschung in den Händen von Qualifikand*innen liegt, die einerseits an Bewährtes anzuknüpfen haben, andererseits sich mit eigenen Ideen profilieren müssen, um in einem hierarchisch strukturierten Feld durch innovative Beiträge entsprechende Karrierepositionen zu erreichen“ (ebd.). Darunter fällt zum einen auch das Nachdenken über die Zusammensetzungen und Erscheinungsweise der Autor*innenschaften (z. B. als Alleinautor*innenschaft, als Ko-Autor*innenschaft, mit Blick auf die Autor*innenreihung und den Ort der Veröffentlichung) sowie zum anderen schließlich die Betrachtung der Praxis von Publikationsorganen und der Veröffentlichungsmöglichkeiten. Nicht zuletzt gilt es an dieser Stelle des Beitrags zu reflektieren, dass das Netzwerk Dokumentarische Schulforschung (‚NeDoS‘), aus dem dieser Sammelband und weitere Sammelbände hervorgehen, eine privilegierte Form wissenschaftlichen Austauschs ermöglicht hat. In diesem Rahmen konnten zum einen individuelle Forschungsaktivitäten rückgekoppelt und konnte auf Peer-Ebene in den Austausch zu übergreifenden Fragestellungen gegangen werden, zum anderen bot das NeDoS auch einen Ort für die Diskussion und Bearbeitung ‚blinder Flecken‘ mit Expert*innen des Feldes. Diese Konstellation stellt einen Sonderfall dar, denn im Regelfall müssen die Wissenschaftler*innen weite Teile ihrer Forschungspraxis selbst gestalten und verantworten bzw. sind sie auf die Teilnahmemöglichkeiten an Forschungswerkstätten und Kolloquien angewiesen. Aus diesen Gründen verpflichten sich dieser Sammelband sowie die kommenden Sammelbände der Agenda der Nachhaltigkeit und Zugänglichkeit

doi.org/10.35468/6022-17

des produzierten Wissens bzw. Noch-nicht-Wissens, indem alle Ergebnisse und Erkenntnisse im Open Access verfügbar gemacht werden. In diesem Zuge wurde auch die Reihe ‚Dokumentarische Schulforschung' (Matthes et al. i. d. B.) gegründet, die das Ziel verfolgt, innovative und methodisch-methodologisch anschlussfähige wissenschaftliche Arbeiten und Bände zu sammeln und im Forschungsdiskurs sichtbar zu machen.

These: Auch eine Dokumentarische Schulforschung geht mit (Un-)Sichtbarkeit, (Un-)Sichtbarmachung und einem (Nicht-)Zugang zu Ressourcen und Infrastrukturen einher. Wenn Schulforscher*innen in Qualifizierungsphasen in besonderer Weise an der Nutzung und Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode beteiligt sind (Böder & Rabenstein 2021, S. 16), erlangen diese mit ihren Forschungsarbeiten nicht automatisch auch eine Öffentlichkeit. Parallel haben sich in den vergangenen Jahrzehnten ‚Schulen' herausgebildet und Forschungsgruppen um Wissenschaftler*innen etabliert, die mit einzelnen Standorten in Bezug stehen (Kramer et al. 2018, S. 3) und damit eine hohe Frequenz erzeugen.

Implikation: Es braucht eine fortwährende Auseinandersetzung mit der Frage, wer wie im Feld Dokumentarischer Schulforschung präsent ist und wie insbesondere Qualifikand*innen an Standorten ohne entsprechende Infrastruktur eine Teilhabe am Diskurs ermöglicht werden kann. Darüber hinaus wäre es im Sinne der Berücksichtigung der je eigenen Standortgebundenheit mindestens bedenkenswert, dass Forschungswerkstätten stärker projekt-, lehrstuhl- bzw. standortübergreifend gedacht werden, wie es bereits im Kontext der Forschungswerkstätten aus der DGfE-Sektion Schulpädagogik realisiert wird.

3 Vorläufiges Resümee

Das Abschlusskapitel des Sammelbandes hatte das Ziel, einerseits eine Orientierung anhand bestehender Forschungsarbeiten zu bieten, andererseits in einer Meta-Reflexion Leerstellen und Desiderate aufzuzeigen, die zum Teil an anderer Stelle im Band bereits anklingen, im Diskurs aber selten genügend nachhaltige Aufmerksamkeit erfahren. Insbesondere die aufgezeigten Perspektivangebote ermöglichen Anschlüsse an ein Weiterdenken Dokumentarischer Schulforschung. Deutlich wurden dabei zugleich auch gegenläufige Tendenzen, die in sich ein Spannungsfeld erzeugen: Zum einen werden Brückenschläge zwischen den bisherigen Ansätzen Dokumentarischer Schulforschung notwendig, zum anderen werden weitere Ausschärfungen und Ausdifferenzierungen der Ansätze gefordert (Böder & Rabenstein 2021, S. 15).

doi.org/10.35468/6022-17

Die geplanten Sammelbände zu den Gegenstandsbereichen *Unterricht* (Bauer & Pallesen i. E.), *Schüler*innen* (Matthes et al. i. V.), *Professionalisierung im Kontext des Lehramtsstudiums* (Korte et al. i. E.) sowie *Lehrer*innenprofessionalität* (Wittek et al. i. V.) werden sich weiter mit der Konturierung des Forschungsprogramms einer Dokumentarischen Schulforschung auseinandersetzen und dabei über die „unterschiedliche Akzentuierung in den Gegenstandskonstruktionen von Schule“ (Böder & Rabenstein 2021, S. 14) hinaus immer wieder Bezüge zueinander herstellen. Zudem ist ein Band in Planung, welcher *methodische und methodologische Klärungen* im Horizont der Dokumentarischen Methode anhand von Studien aus dem Bereich der Schulforschung weiter vorantreiben möchte.
Schließlich ist es das langfristige Ziel, ausgehend von dem in NeDoS entworfenen Forschungsprogramm (Hinzke et al. i. d. B. b) und von der fallspezifischen Theoriegenerierung in eine übergreifende schultheoretische Perspektivierung zu gelangen: „Eine wesentliche Herausforderung besteht darin, diese Forschungsbereiche noch stärker aufeinander zu beziehen und in einem übergreifenden, praxeologisch fundierten Rahmenmodell von Schule zu bündeln“ (Böder & Rabenstein 2021, S. 10). Grundsätzlich scheint der mehrebenenanalytische Ansatz, der in einer Vielzahl von Beiträgen zur Erforschung von Schule als notwendig erachtet wird, in seinem Blick auf die Wechselwirkungen der Beziehung zwischen Mikro-, Meso- und Makroeben sowie zwischen Schule und Gesellschaft für eine schultheoretische Modellierung anschlussfähig zu sein (Blömeke & Herzig 2009). Dabei müsste sich die explizit rekonstruktiv, dem Prinzip Offenheit folgende und empirisch ausgerichtete Dokumentarische Schulforschung jedoch zunehmend auch der Herausforderung eines normativ-programmatischen Anspruchs stellen, der von außen an sie herangetragen wird. Indem der Sammelband „nicht allein in Detailstudien“ (Böder & Rabenstein 2021, S. 14) aufgeht, sondern mit dem Anliegen verbunden ist, übergreifend verschiedene „Analysen mit dem Ziel der Verallgemeinerbarkeit theoretisch zurück[zu]binden“ (ebd.), hat er einen ersten Vorschlag auf dem Weg zur Theoriebildung im Dialog schulpädagogischer Gegenstände und Gegenstandsbereiche und sozialwissenschaftlicher Method(ologi)e vorgelegt.

Literatur

Amling, Steffen (2021). Modi des Lernens in pädagogischen Organisationen. Theoretische Überlegungen, methodischer Zugang und empirische Befunde am Beispiel der Schule. *Forum Qualitative Sozialforschung,* 22 (1).

Amling, Steffen & Vogd, Werner (Hrsg.) (2017). *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.

Applis, Stefan (2013). Möglichkeiten der dokumentarischen Methode als qualitativer Ansatz der Evaluationsforschung für die Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten Lernens. *Geographie und ihre Didaktik*, 41 (3), S. 105-122.

doi.org/10.35468/6022-17

Asbrand, Barbara (2009). Qualitative Schulforschung. In Sigrid Blömeke, Torsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang- Wojtasik & Werner Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 134-141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Asbrand, Barbara, Martens, Matthias & Petersen, Dorthe (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2), S. 171-188.

Asbrand, Barbara & Schröder, Ute B. (2008). Evaluation zwischen Praxis und Wissenschaft. Zum Potenzial der dokumentarischen Evaluationsforschung bei der Evaluation von Schulprojekten und im Feld Globalen Lernens. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31 (2), S. 8-14.

Baar, Robert (2011). Männlichkeitskonstruktionen von Grundschullehrern und ihre Auswirkung auf Professionsverständnis und berufliche Handlungspraxis. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4 (1), S. 60-72.

Bakels, Elena (2020). *Klinikschulen der Kinder- und Jugendpsychiatrien. Eine rekonstruktive Studie zum professionellen Habitus von Kliniklehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.

Baltruschat, Astrid (2010). *Die Dekoration der Institution Schule. Filminterpretation nach der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS Verlag.

Bauer, Tobias, Geber, Georg, Görtler, Sophie-Cathérine, Hinzke, Jan-Hendrik, Kowalski, Marlene & Matthes, Dominique (2020). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: Methodisch-methodologische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 349-376.

Bauer, Tobias & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (i. E./2023). *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Blömeke, Sigrid & Herzig, Bardo (2009). Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In Sigrid Blömeke, Torsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik & Werner Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 15-28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bebbon, Michelle, Schmid-Kühn, Svenja Mareike & Waburg, Wiebke (i. d. B./2023). Widerstand im Kontext von Schulentwicklung – Potenziale einer Betrachtung aus der Perspektive der dokumentarischen Schulforschung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 235-253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bietz, Carmen, Asbrand, Barbara, Weichsel, Felix, & Martens, Matthias (2020). Forschung und Schulentwicklung: Kollaboration von Schule und Universität am Beispiel der Helene-Lange-Schule und ihrer wissenschaftlichen Begleitung. *WE_OS Jahrbuch*, 3 (1), S. 48-61. https://doi.org/10.4119/we_os-3338

Böder, Tim & Rabenstein, Kerstin (2021). Qualitative Ansätze in der Schulforschung. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (Neuausgabe). Living Reference Work. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_5-1.

Böhme, Jeanette (2008). Qualitative Schulforschung auf Konsolidierungskurs: interdisziplinäre Spannungen und Herausforderungen. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* [2. Aufl.] (S. 125-155). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böhm-Kasper, Oliver & Weishaupt, Horst (2008). Quantitative Ansätze und Methoden in der Schulforschung. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 91-124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böhm-Kasper, Oliver & Dizinger, Vanessa (2021). Quantitative Ansätze. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (Neuausgabe). Living Reference Work. Wiesbaden: Springer VS. https://doi-org/10.1007/978-3-658-24734-8_4-1.

Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht*. Opladen: Leske & Budrich.

Bohnsack, Ralf (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (4), S. 65-83.
Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Budrich.
Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung* [10. Aufl.]. Opladen: Budrich.
Bohnsack, Ralf (i. d. B./2023). Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 106-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Bohnsack, Ralf & Nentwig-Gesemann, Iris (2006). Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. Am Beispiel einer Evaluationsstudie zu Peer-Mediation an Schulen. In Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 267-283). Opladen: Budrich.
Bohnsack, Ralf & Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2020). *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Budrich.
Bohnsack, Ralf, Sturm, Tanja & Wagener, Benjamin (Hrsg.) (i. V.). *Konstituierende Rahmung und professionelles Handeln in Organisationen. Pädagogische Felder und darüber hinaus*. Opladen: Budrich.
Bonnet, Andreas (2009). *Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10 (2), S. 219-240.
Buchna, Jennifer, Coelen, Thomas, Dollinger, Bernd & Rother, Pia (2017). Abbau von Bildungsbenachteiligung als Mythos? Orientierungen pädagogischer Akteure in (Ganztags-)Grundschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (4), S. 416-436.
Carnap, Anne (2022). *Geschlechtlichkeit und pädagogisches Handlungswissen. Eine rekonstruktive Studie zum schulischen Raum des Sicht- und Sagbaren*. Opladen & Berlin: Budrich.
Deppe, Ulrike (2019). Identität und Habitus: Prozessanalytische und dokumentarische Perspektiven auf die Biografien von ehemaligen Internatsschülerinnen und -schülern. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20 (1), S. 73-89.
Deppe, Ulrike (2021). Biografische Verläufe von Absolvent*innen exklusiver Internatsschulen in Deutschland. Zwischen Selbstverwirklichung und familialem Auftrag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67 (3), S. 392-409.
Eiden, Sarah (2018). Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit „Schwererreichbarkeit“ von Eltern. *Die Deutsche Schule*, 110 (4), S. 326-340.
Elseberg, Anika, Hackbarth, Anja & Wagener Benjamin (2017). Rekonstruktive Inklusionsforschung aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive. In Désirée Laubenstein & David Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik* (S. 297-304). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Engel, Juliane & Karpovitz, Lara (2021), Global forms of digitality intersect with local visual cultures – zu einer postdigitalen Relationalität von Bildungsprozessen. In Alexander Geimer, Denise Klinge, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 4. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 185-210.
Eulenberger, Jörg (2013). *Migrationsbezogene Disparitäten an der ersten Schwelle. Junge Aussiedler im Übergang von der Hauptschule in die berufliche Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
Feindt, Andreas (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
Fend, Helmut (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
Fölker, Laura (2016). Zur Konkretisierung von Reformimpulsen auf der Ebene der Einzelschule. Orientierungen von Lehrkräften bei der Integration von Haupt- und Realschulbildungsgang. In Till-Sebastian Idel, Fabian Dietrich, Katharina Kunze, Kerstin Rabenstein & Anna Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 128-141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6022-17

Gevorgyan, Zhanna, Matthes, Dominique & Hinzke, Jan-Hendrik (i. E./2023). 'Doing Gender' in the Context of Sexuality Education in Armenian Schools: Analyzing Explicit and Implicit Knowledge in Classroom Interactions with the Documentary Method. In Tobias Bauer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gibson, Anja (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Graalmann, Katharina (2018). „Man muss halt wissen, wo ist gut, wo fängt Lehrer an und wo fängt Lehrer auf." Zu habituell-dilemmatischen Aushandlungsprozessen einer Gesamtschullehrerin. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 95-108.

Greiten, Silvia (2015). Professionalisierung für den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen in den Sekundarstufen – Herausforderungen für Sonderpädagog*innen und Regelschullehrkräfte. In Hubertus Redlich, Lea Schäfer, Grit Wachtel, Katja Zehbe & Vera Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 261-272). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Grunert, Cathleen & Pfaff, Nicolle (2020). Jugendforschung zwischen Jugendkulturforschung und Schulforschung – disziplinkritische Beobachtungen. In Anja Gibson, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Rekonstruktive Jugend(kultur)forschung. Flashback – Flashforward* (S. 77-94). Wiesbaden: Springer VS.

Gürlevik, Aydin (2017). *Privatschulwahl. Elterliche Orientierungsrahmen beim Übergang in eine gymnasiale Privatschule*. Wiesbaden: Springer VS.

Habeck, Larissa (2021). *Die Begegnung von Familie und Schule im Lernentwicklungsgespräch. Eine Frage der Anerkennung*. Wiesbaden: Springer VS.

Hackbarth, Anja (2017). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hackbarth, Anja, Stošić, Patricia & Thönnes, Lea (2021). „Da ist mein Weg zu Ende". Elterliche Perspektiven auf schulische Platzierungen im Kontext von Inklusion und lokalem Bildungsraum. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, S. 145-158.

Hamacher, Catalina Ludewika (2020). *Vom Kind zum Fall. Eine rekonstruktive Studie zu Fallkonstitutionen in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heinrich, Martin & Köhler, Sina-Mareen (2019). Schulreformen als Transformationsdruck für den Habitus? Gymnasialer Habitus im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 213-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helfferich, Cornelia (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, Werner (2008). Schulkulturen. Die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik,* 54 (1), S. 63-80.

Helsper, Werner (2014). Schülerbiographie und Schülerhabitus. Schule und Jugend als Ambivalenzverhältnis. In Sabine Sandring, Werner Helsper & Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder* (S. 131-160). Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, Werner, Dreier, Lena, Gibson, Anja, Kotzyba, Katrin & Niemann, Mareke (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, Werner, Gibson, Anja, Kilias, Wanda, Kotzyba Katrin & Niemann, Mareke (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus. Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten, Brademann, Sven & Ziems, Carolin (2007). Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines Qualitativen Längsschnitts. *Zeitschrift für Pädagogik,* 53 (4), S. 477-490.

doi.org/10.35468/6022-17

Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS.

Hericks, Uwe, Sotzek, Julia, Rauschenberg, Anna, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 65-80.

Hertel, Thorsten (2020). *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transcript.

Hertel, Thorsten (i. d. B./2023). Rahmungen aufbrechen? Rekonstruktionen zu pädagogischer Wahrnehmungspraxis und den Spielräumen ihrer Reflexion. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 293-312). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Herzmann, Petra & Rabenstein, Kerstin (2020). Von Intersektionalität zu Differenz in der Schulforschung. Erziehungswissenschaftliche Fokussierungen. In Astrid Biele Mefebue, Andrea Bührmann & Sabine Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 1-14). Springer VS.

Hinzke, Jan-Hendrik (2018). *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.

Hinzke, Jan-Hendrik & Bauer, Tobias (i. d. B./2023). Forschung zu Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode: Ein Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 149-168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hinzke, Jan-Hendrik, Gesang, Johanna & Besa, Kris-Stephen (2020). Zur Erschließung der Nutzung von Forschungsergebnissen durch Lehrpersonen. Forschungsrelevanz zwischen Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (6), S. 1303-1323.

Hinzke, Jan-Hendrik, Gevorgyan, Zhanna & Matthes, Dominique (i. d. B. a/2023). Study Review on the Use of the Documentary Method in the Field of Research on and in Schools. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 213-231). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hinzke, Jan-Hendrik, Pallesen, Hilke, Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Geber, Georg & Matthes, Dominique (i. d. B. b/2023). Initiation eines Forschungsprogramms Dokumentarische Schulforschung. . In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 43-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hinzke, Jan-Hendrik & Paseka, Angelika (2023). Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 24 (1), S. 170-186.

Hinzke, Jan-Hendrik & Wittek, Doris (i. V.). Professionalisierung im Studium pädagogischer Disziplinen. Erste Erkenntnisse einer komparativen empirischen Studie mit Studierenden des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), Konstituierende Rahmung und professionelles Handeln in pädagogischen Organisationen. Opladen: Budrich.

Hövels, Barbara & Herzmann, Petra (2021). Kontingenzbearbeitung in der Krise. Eine dokumentarische Rekonstruktion von Kommunikationsbeiträgen im #twitterlehrerzimmer zu Zeiten der pandemiebedingten Schulschließungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22 (1), S. 139-158.

Karabulut, Aylin (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schule*. Wiesbaden: Springer VS.

Katenbrink, Nora (2014). *Autonomie und Heteronomie: Peers und Schule. Das Beispiel eines reformpädagogischen Internats*. Opladen u. a.: Budrich UniPress.

doi.org/10.35468/6022-17

Keller-Schneider, Manuela & Hericks, Uwe (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), S. 301-317.

Kepura, Jürgen (2022). *Präventionsarbeit der Polizei als pädagogische Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS.

Kessler, Stefanie (i. d. B./2023). Schule als Organisation mit der Dokumentarischen Methode erforschen: Ein Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 189-212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Killus, Dagmar & Paseka, Angelika (2016). Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6 (2), S. 151-168.

Klinge, Denise (2016). *Die elterliche Übergangsentscheidung nach der Grundschule. Werte, Erwartungen und Orientierungen*. Wiesbaden: Springer VS.

Köhler, Sina-Mareen & Thiersch, Sven (2013). Schülerbiografien in einer dokumentarischen Längsschnittperspektive. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 1, S. 33-47.

Korte, Jörg, Wittek, Doris, Kowalski, Marlene & Schröder, Jana (Hrsg.) (i. E./2023). *Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Košinár, Julia & Laros, Anna (2021). Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Lehrer*innenbildungsforschung – Umsetzungsvarianten und methodologische Herausforderungen. In Alexander Geimer, Denise Klinge, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 4. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 221-248.

Kotzyba, Katrin (2021). *Schüler*innen mit „Migrationshintergrund" exklusiver Gymnasien. Einer rekonstruktive Studie zu Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.

Kowalski, Marlene (2021). Umgangsweisen mit Schulschließungen und dem ‚Homeschooling' im Kontext der Corona-Pandemie – Orientierungen von Schulleitungen inklusiver Grundschulen zum Lernen auf Distanz. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 3 (1).

Kowalski, Marlene (i. d. B./2023). Digitalisierung im Kontext des Distanzlernens während der Covid-19-Pandemie – Zur Schulkultur an inklusiven Grundschulen. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 273-292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kowalski, Marlene, Bauer, Tobias & Matthes, Dominique (i. d. B./2023). Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode – Ergebnisse und Perspektiven aus einem Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 169-188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kramer, Rolf-Torsten (2013). »Habitus(-wandel)« im Spiegel von »Krise« und »Bewährung«. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (1), S. 13-32.

Kramer, Rolf-Torsten (2015). Dokumentarische Methode und Objektive Hermeneutik im Vergleich. Zugleich ein Versuch der Schärfung einer Rekonstruktionsmethodologie. *Sozialer Sinn*, 16 (2), S. 167-199.

Kramer, Rolf-Torsten (i. d. B./2023). Dokumentarische Schulforschung. Programmatische und praxistheoretische Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung von Schule im Horizont der Praxeologischen Wissenssoziologie. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 86-105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner, Thiersch, Sven & Ziems, Carolin (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS.

doi.org/10.35468/6022-17

Kramer, Rolf-Torsten, Idel, Till-Sebastian & Schierz, Matthias (2018). Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 3-36.

Krüger, Heinz-Hermann, Deinert, Aline & Zschach, Maren (2014). Peerforschung und Schulforschung. Exemplarische Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie an der Schnittstelle dieser Forschungsfelder. In Sabine Sandring, Werner Helsper & Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder* (S. 161-184). Wiesbaden: Springer VS.

Krüger, Heinz-Hermann, Hüfner, Kilian, Keßler, Catharina I., Kreuz, Stephanie, Leinhos, Patrick & Winter, Daniela (2019). *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie*. Wiesbaden: VS.

Krüger, Heinz-Hermann & Pfaff, Nicole (2008). Triangulation quantitativer und qualitativer Zugänge in der Schulforschung. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 157-180). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuhlmann, Nele & Sotzek, Julia (2019). Situierte (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. Ein Gespräch zwischen adressierungsanalytischer und dokumentarischer Interpretation. In Alexander Geimer, Steffen Amling & Saša Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 113-142). Wiesbaden: Springer VS.

Liegmann, Anke B., Racherbäumer, Kathrin & Drucks, Stephan (2018). Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 175-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mannheim, Karl (1964). Das Problem der Generationen. In Karl Mannheim (Hrsg.), *Wissenssoziologie* (S. 509-565). Neuwied & Berlin: Luchterhand.

Martens, Matthias (2010). *Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*. Diss. Göttingen: V&R unipress.

Martens, Matthias, Asbrand, Barbara & Spieß, Christian (2015). Lernen mit den Dingen. Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4, S. 48-65.

Maschke, Sabine (2013). *Habitus unter Spannung. Bildungsmomente im Übergang. Eine Interview- und Fotoanalyse mit Lehramtsstudierenden*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Matthes, Dominique (2023/i. E.). *Lehrer*insein als Praxis. Fallrekonstruktionen zum Bildraum Lehrberuf zwischen Selbst- und Fremdperspektiven.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Matthes, Dominique, Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Hinzke, Jan-Hendrik, Kowalski, Marlene, Pallesen, Hilke & Wittek, Doris (i. d. B./2023). Zur Reihe Dokumentarische Schulforschung. Eine Basis für die Publikation von Forschungsarbeiten zur dokumentarischen Erschließung von Schule. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 9-12). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Matthes, Dominique & Damm, Alexandra (2020). Berufskampagnen als empirisches Datum von Bildern zum Lehrerwerden und Lehrersein – dokumentarische Analyse und professionstheoretische Diskussion von Lehrerbildern in Gratispostkarten. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, S. 126-141.

Matthes, Dominique, Hinzke, Jan-Hendrik, Pallesen, Hilke & Wittek, Doris (Hrsg.) (i. V.). *Dokumentarische Schüler*innenforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Matthes, Dominique & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2022a). *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung*. Wiesbaden: Springer VS.

Matthes, Dominique & Pallesen, Hilke (2022b). „Sie möchten jeden Morgen früh aufstehn…?“ (Mediale) Bilder von Lehrer*innen, ihrem Beruf und Schule – eine Einleitung. In Dominique Matthes & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-36.

doi.org/10.35468/6022-17

Moldenhauer, Anna (2015). *Dialektik der Partizipation. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen*. Opladen: Budrich.

Nentwig-Gesemann, Iris (2006). Dokumentarische Evaluationsforschung. In Karl-Siegbert Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München* (S. 2037-2047). Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Nicolai, Katharina (2021). *Schulvorbereitung und kindliche Akteurschaft. Eine rekonstruktive Studie*. Opladen: Budrich.

Niemann, Mareke (2015). *Der ‚Abstieg' in die Hauptschule – vom Hauptschülerwerden zum Hauptschülersein ein qualitativer Längsschnitt*. Wiesbaden: Springer VS.

Nohl, Arnd-Michael (2013). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Methode. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 271-293). Opladen: Budrich.

Nohl, Arnd-Michael (2016). Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 4, S. 115-136.

Nohl, Arnd-Michael (2018a). Die empirische Rekonstruktion materieller Artefakte mit der Dokumentarischen Methode. In Anja Tervooren & Robert Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 37-53). Opladen: Budrich.

Nohl, Arnd-Michael (2018b). Inklusion in Bildungs- und Erziehungsorganisationen. In Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 15-29). Opladen & Berlin: Budrich/UTB.

Nohl, Arnd-Michael (i. d. B./2023). Zur relational-praxeologischen Erforschung von Schule mit der Dokumentarischen Methode. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 128-145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nohl, Arnd-Michael, von Rosenberg, Florian & Thomsen, Sarah (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.

Oldenburg, Maren (2021). *Schüler*innen – Studierende – Inklusion. Orientierungen auf dem Weg zu differenzsensibler Lehrer*innenbildung?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Otto, Ariane (2015). *Positive Peerkultur aus Schülersicht. Herausforderungen (sonder-) pädagogischer Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Pallesen, Hilke (2014). *Talent und Schulkultur. Fallrekonstruktionen zu Bildungsgangentscheidungen an einer Eliteschule des Sports*. Opladen: Budrich.

Pallesen, Hilke & Matthes, Dominique (2020). „Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte". (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur – eine exemplarische Fallstudie. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, S. 95-109.

Pallesen, Hilke & Matthes, Dominique (i. d. B./2023). Rekonstruktionen zum schulischen Orientierungsrahmen: Ein Beitrag zur Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 313-332). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pallesen, Hilke & Matthes, Dominique (i. E./2023). „hier sind Leute am Start die einfach Lust haben Schüler zu unterrichten und Schule zu gestalten". Schulische Sinnentwürfe und Optimierungsbestrebungen aus kultur- und praxistheoretischer Perspektive. In Weber, S. M., Fahrenwald, Claudia & Schröer, Andreas (Hrsg.), *„Organisationen optimieren?". Organisationspädagogische Beiträge zum DGfE-Kongress ‚Optimierung' 2020. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.

Paseka, Angelika (2013). Selbstthematisierungen von Lehrerinnen und Lehrern – zwischen Überhöhung, Normalitätsansprüchen und Verachtung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), S. 131-150.

Paseka, Angelika (i. d. B./2023). Schulentwicklung, Schulentwicklungsforschung und praxeologisch-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung: theoretische Modellierung einer Verhältnisbestimmung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski &

Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 64-85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Paseka, Angelika, Hinzke, Jan-Hendrik, Feld, Imogen & Kuckuck, Katharina (2021). Zur Entwicklung von studentischer Reflexionskompetenz im Rahmen Forschenden Lernens. Viel Ungewissheit und wenig Gewissheit. In David Kemethofer, Johannes Reitinger & Katharina Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 143-160). Münster & New York: Waxmann.

Petersen, Dorthe (2016). Die Herstellung der Lernkultur an einer Gemeinschaftsschule. In Till-Sebastian Idel, Fabian Dietrich, Katharina Kunze, Kerstin Rabenstein & Anna Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 98-113). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Racherbäumer, Kathrin & Bremm, Nina (2021). Jenseits kategorialer Kriterien des Messbaren. Dateninduzierte Schulentwicklung als Strategie der Neuen Steuerung aus Sicht von Schulleitungen. In Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 237-260). Münster: Waxmann.

Radvan, Heike (2018). Der rekonstruktive Blick im Handlungsfeld offener Jugendarbeit. Potenziale für nonformale Bildung. In Ralf Bohnsack, Sonja Kubisch & Claudia Streblow-Poser (Hrsg.), *Soziale Arbeit und dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse* (S. 81-101). Opladen: Budrich.

Reiss-Semmler, Bettina (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rotter, Carolin (2014). *Zwischen Illusion und Schulalltag*. Wiesbaden: Springer VS.

Schelle, Carla (1995). *Schülerdiskurse über Gesellschaft: „Wenn du ein Ausländer wärst". Untersuchung zur Neuorientierung schulisch-politischer Bildungsprozesse*. Schwalbach & Taunus: Wochenschau Verlag.

Scherer, Christian (2019). *Personalentwicklung in der Schule durch Unterrichtsbesuche der Schulleitung. Rückmeldegespräche im Vergleich*. Stuttgart: ibidem.

Schiller, Daniel, Rode, Daniel, Zander, Benjamin & Wolff, Dennis (2021). Orientierungen und Praktiken sportunterrichtlicher Differenzkonstruktionen. Perspektiven praxistheoretischer Unterrichtsforschung im formal inklusiven Grundschulsport. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, S. 67-81.

Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 261-276). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schröder, Ute B. & Streblow, Claudia (Hrsg.) (2007). *Evaluation konkret. Fremd- und Selbstevaluationsansätze anhand von Beispielen aus Jugendarbeit und Schule*. Opladen: Budrich.

Soremski, Regina (2011). „Ich hab für meine Freizeit so was von gar keine Zeit". Zur Frage der Vereinbarkeit außerschulischer und schulischer Freizeit im Alltag jugendlicher Ganztagsschülerinnen. In Regina Soremski, Michael Urban & Andreas Lange (Hrsg.), *Familie, Peers und Ganztagsschule* (S. 205-218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Steber, Corinna (2008). *Die Konstruktion von Bildungs- und Berufsbiographien. Eine empirische Untersuchung zu Karrieren von Schulleiterinnen*. Diss. Augsburg: Universität Augsburg.

Steinke, Iris (2000). Geltung und Güte. Bewertungskriterien für qualitative Forschung. In Klaus Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion: Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 201-236). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Stiller, Karl-Theodor (2020). *„Elternarbeit" aus Kindersicht. Habitusbildung im Krisenerleben*. Wiesbaden: Springer VS.

Sturm, Tanja (2013). Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken. Lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In Jürgen Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze. (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 274-294). Wiesbaden: Springer VS.

Sturm, Tanja (2015). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In Karin Bräu & Christine Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 223-234). Opladen & Berlin: Budrich.

doi.org/10.35468/6022-17

Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (2016). Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In Vera Moser & Birgit Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 75-89). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Stützel, Kevin (2019). *Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen. Rekonstruktiv-praxeologische Perspektiven auf professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.

Teumer, Stephanie (2012). *Beratung als Herausforderung für Grund- und Förderschullehrkräfte im Spannungsfeld der Neugestaltung des Schulanfangs. Fallporträts im Spiegel des Arbeitsbogenkonzepts.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Thiersch, Sven & Wolf, Eike (2021). Schule zwischen Digitalisierung und Disziplinierung. Rekonstruktionen pädagogischer Generationenbeziehungen im digitalisierten Unterricht. *Bildung und Erziehung*, 74 (1), S. 67-83.

Trumpa, Silke (2010). *Elternperspektiven. Rekonstruktionen an einer Freien Schule*. Opladen: Budrich.

Ullrich, Heiner (2015). Eltern beim Übergang in reformpädagogischen Schulkulturen. Bildungsorientierung der Eltern und Selbstverständnis der Professionellen an reformpädagogischen Schulen. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 263-284). Wiesbaden: Springer VS.

Viermann, Mia (2022). *Konjunktives Erfahrungswissen Lehramtsstudierender zu Inklusion.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

von Rosenberg, Florian (2009). Kollektive Ver- und Bearbeitungsformen von Peergroups in der Schule. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 11 (1), S. 115-127.

von Rosenberg, Florian (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.

Waburg, Wiebke (2009). *Mädchenschule und Geschlecht. Eine fallrekonstruktive Untersuchung der kollektiven Orientierungen und Weiblichkeitskonstruktionen von Schülerinnen monoedukativer Schulen*. Dissertationsschrift. Universität Augsburg.

Wagener, Benjamin (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Wagner-Willi, Monika (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag.

Walther, Bastian (2015). Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen – eine rekonstruktive Studie zur professionellen Haltung von Fachkräften. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 1 (2), S. 47-62.

Werner, Silke (i. d. B./2023). Didaktische Interventionsstudien als Entwicklungskontexte für die Schule als ganze Organisation? Eine exemplarische Rekonstruktion der Differenz zwischen ‚Partitur' und ‚Aufführung'. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 254-272). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wittek, Doris, Hericks, Uwe, Rauschenberg, Anna, Sotzek, Julia & Keller-Schneider, Manuela (2020). Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? – Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In Sven Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 297-322). Opladen: Budrich.

Wittek, Doris, Korte, Jörg, Matthes, Dominique & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (i. V.). *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wopfner, Gabriele (2012). *Geschlechterorientierungen zwischen Kindheit und Jugend. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen und Gruppendiskussionen*. Opladen & Berlin: Budrich.

Zander, Benjamin & Thiele, Jörg (2020). *Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Lebenswelt. Rekonstruktion sportiver Erfahrungsräume in synchroner und diachroner Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.

Zeitler, Sigrid (2010). *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. Diss. Berlin: Humboldt-Universität.

doi.org/10.35468/6022-17

Verzeichnis der Autor*innen

Bauer, Tobias, M. Ed., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik. Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innen(bildungs)forschung, (Dokumentarische) Schulentwicklungs- und Schulkulturforschung, Forschung zur Qualität von Schule und Unterricht, Methodologie der Dokumentarischen Methode, Qualitative Inhaltsanalyse. tobias.bauer@ovgu.de

Bebbon, Michelle, M. Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin & Doktorandin an der Universität Koblenz, Fachbereich Bildungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Qualitative Methoden der Sozialforschung. mbebbon@uni-koblenz.de

Bohnsack, Ralf, Prof. Dr., Universitätsprofessor a.D. an der Freien Universität Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Wissenssoziologie, Dokumentarische Methode, Rekonstruktive Sozialforschung, Gesprächs-, Interaktions-, Bild- und Videoanalyse, Milieu-, Organisations-, Evaluations- und Professionsforschung. ralf.bohnsack@fu-berlin.de

Damm, Alexandra, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Justus-Liebig-Universität Gießen & Doktorandin an der Stiftung Universität Hildesheim. Arbeitsschwerpunkte: Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung, Alternative Wege in den Lehrer*innenberuf, Biographieforschung, Professionsforschung, Dokumentarische Methode. alexandra.damm@erziehung.uni-giessen.de

Geber, Georg, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Siegen, AG Grundschulpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Schulische Inklusion, Inklusion und Leistung, Inklusive Lehrer*innenbildung, Nachteilsausgleiche, Qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden. geber@erz-wiss.uni-siegen.de

Gevorgyan, Zhanna, Dr. des. in Erziehungswissenschaften an der Humboldt Universität zu Berlin und Gender Expertin im United Nations Population Fund (UNFPA). Arbeitsschwerpunkte: Sexualkundeunterricht, Gendersensible Pädagogik, Geschlechtergerechte Sprache, Antidiskriminierung, Dokumentarische Methode. zhanna.gevorgyan@hu-berlin.de

Hertel, Thorsten, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Schulforschung, Pädagogische Machtverhältnisse, Schule und urbane Segregation, Rekonstruktive Forschungsmethoden, insbesondere Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode. thorsten.hertel@uni-due.de

Hinzke, Jan-Hendrik, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehrerbildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Kindheits- und Schulpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer*innenbildungsforschung, Forschendes Lernen in Studium und Schule, Krisen und Ungewissheit als Lern- und Bildungsanlässe, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Digitalisierung und Nachhaltigkeit in schulischen und unterrichtlichen Kontexten, Qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden. jan-hendrik.hinzke@erziehung.uni-giessen.de

Kessler, Stefanie, Prof. Dr., Professorin für Soziale Arbeit an der IU Internationale Hochschule am Studienort Braunschweig. Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Bildungs- und Organisationsforschung, Fokus auf Demokratiebildung und politisches Handeln sowie Lernen in und von Organisationen. stefanie.kessler@iu.org

Kowalski, Marlene, Dr., Leiterin der Stabsstelle „Aktiv gegen sexualisierte Gewalt“ bei der Diakonie Deutschland, Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Professionsforschung, Inklusion und Intersektionalität, Prävention und Aufarbeitung von sexualisierter Gewalt.
marlene.kowalski@diakonie.de

Kramer, Rolf-Torsten, Prof. Dr., Professor für Schulpädagogik und Schulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Praxistheorie und praxeologische Schul- und Bildungsforschung, Pädagogische Professionalität und Professionalisierung, Rekonstruktionsmethodologie. rolf-torsten.kramer@paedagogik.uni-halle.de

Matthes, Dominique, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität/Lehrerbildungsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Professionsforschung zum Lehrer*insein, zu ‚Ausstiegsszenarien‘ aus dem Lehramt und zu ‚Lehrer-Familien‘, Qualitative und visuelle Methoden der Sozialforschung. dominique.matthes@paedagogik.uni-halle.de

Nohl, Arnd-Michael, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere systematische Pädagogik, an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Bildungs-, Erziehungs-, Lern- und Sozialisationsforschung, Methodologie rekonstruktiver Forschung.
nohl@hsu-hh.de

Pallesen, Hilke, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulforschung. Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenprofessionsforschung, Schul- und Fachkulturforschung.
hilke.pallesen@paedagogik.uni-halle.de

Paseka, Angelika, Prof. Dr., Professorin für Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Professionsforschung und Professionsentwicklung an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Schulpädagogik & Schulforschung. Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Professionsforschung (Ungewissheit, Forschendes Lernen) & Professionsentwicklung, Eltern & Schule. angelika.paseka@uni-hamburg.de

Schmid-Kühn, Svenja Mareike, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung an der Universität Koblenz, Fachbereich Bildungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Schulsystem und Steuerung im Bildungswesen, Schulforschung und Schulentwicklung. schmid-kuehn@uni-koblenz.de

Waburg, Wiebke, Prof. Dr., Professorin für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Migration und Heterogenität an der Universität Koblenz. Arbeitsschwerpunkte: Heterogenitäts- und Migrationsforschung, Spiel- und Spielzeugforschung, Rekonstruktive Methoden qualitativer Sozialforschung.
waburg@uni-koblenz.de

Werner, Silke, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Schulentwicklungsforschung, Forschung zu Implementationsprozessen in Schulen, Kooperation von Lehrpersonen, Lehrer*innenprofessionalisierung, Schule als Organisation, Qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden. swerner@ife.uzh.ch

Wittek, Doris, Jun.-Prof. Dr., Professorin für Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik. Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenbildung und Lehrer*innenprofessionalität, Berufseinstieg von Lehrpersonen, Heterogenität in Schule und Unterricht, Professionelles Handeln von Lehrpersonen im Umgang mit Eltern, Finnisches Bildungswesen, Qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode.
doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

klinkhardt

Mit der Dokumentarischen Schulforschung wird eine Forschungsrichtung begründet, in der das Wechselverhältnis von gegenstandsbezogener Erkenntnisgewinnung und methodisch-methodologischen Aspekten reflexiv in den Blick genommen wird. Der vorliegende Band bildet den Auftakt mehrerer Sammelbände, die im DFG-geförderten Netzwerk „Dokumentarische Schulforschung“ (NeDoS) entstanden sind und sich diesem Wechselverhältnis widmen. Drei Gegenstandsfelder einer Dokumentarischen Schulforschung stehen im Mittelpunkt dieses ersten Bandes: Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation. In konzeptionellen Beiträgen werden grundlegende Fragen aufgeworfen und bearbeitet. Zu jedem der drei Gegenstandsfelder sowie zu vorliegenden englischsprachigen Studien wird über Studienreviews die aktuelle Forschungslage systematisch dargestellt. Aktuelle Zugänge und Ergebnisse einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung werden darüber hinaus in empirischen Beiträgen präsentiert. Der Sammelband zeigt abschließend auch Leerstellen und Desiderate einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung und regt zur Fortsetzung der Arbeit in diesem Forschungsfeld an.

Die Herausgeber*innen

Prof. Dr. Jan-Hendrik Hinzke, Professor für Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

M.Ed. Tobias Bauer, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Dipl.-Päd.in Alexandra Damm, wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-geförderten Projekt „ReLieF“ an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Dr.in Marlene Kowalski, Leiterin der Stabsstelle „Aktiv gegen sexualisierte Gewalt“ bei der Diakonie Deutschland, Berlin.

Dr.in Dominique Matthes, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

978-3-7815-2580-1

